



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Bárbara Soares dos Santos

**Língua adicional para a terceira idade: um olhar semiótico às
particularidades do ensino-aprendizagem de língua espanhola no LETI -
UERJ**

Rio de Janeiro

2024

Bárbara Soares dos Santos

Língua adicional para a terceira idade: um olhar semiótico às particularidades do ensino-aprendizagem de língua espanhola no LETI -UERJ



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Carmem Praxedes

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S237	<p>Santos, Barbara Soares dos. Língua adicional para a terceira idade: um olhar semiótico às particularidades do ensino-aprendizagem de língua espanhola no LETI - UERJ./ Barbara Soares dos Santos – 2024. 233 f.: il.</p> <p>Orientador: Carmem Praxedes. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 2. Análise do discurso – Teses. 3. Idosos - Educação – Teses. 4. Professores e alunos – Teses. 5. Educação inclusiva – Teses. 6. Integração social - Teses. 7. Semiótica - Teses I. Praxedes, Carmem. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU 806.0(07):82.085</p>
------	---

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bárbara Soares dos Santos

Língua adicional para a Terceira Idade: um olhar semiótico às particularidades do ensino-aprendizagem de língua espanhola no LETI -UERJ

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovado em 29 de maio de 2024.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Carmem Praxedes (Orientadora)

Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Renata Mancini

Universidade de São Paulo

Prof^a. Dra. Angela Marina Ferreira

Instituto de Letras - UERJ

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos estudantes do LETI, da turma de língua espanhola, que me acolheram em minha primeira prova de aula, ainda na graduação. O Dedico também à Dona Rosa Cerqueira Mantovani (*in memoriam*), estudante que me cativou e me encorajou a confiar em minha vocação enquanto docente, me convencendo de que a sede pelo aprendizado é atemporal.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à fé que me foi plantada por Ele nos momentos de angústia. Sem ela nada seria possível.

Ao Raphael, meu namorado e parceiro de todos os momentos, que acreditou em mim quando eu mesma desacreditei. Este trabalho tem muito de você e seu olhar.

À minha mãe, meu suporte, incentivo e porto seguro. Você está presente em tudo o que faço.

Aos meus chefes, José Augusto e Maria Célia, que foram pacientes e respeitosos com as minhas ausências e cansaços. Vocês foram fundamentais para que isso fosse possível.

À Carmem, que aceitou me orientar e se dispôs a encontrar pontes em nossas diferenças. Muitas das nossas discussões e das teorias que me foram apresentadas me trouxeram um olhar mais amplo sobre as minhas próprias potencialidades, limitações e particularidades enquanto indivíduo e estudante em processo de aprendizado.

Aos meus colegas de trabalho que me escutaram desabafar sobre as ansiedades de uma trabalhadora e estudante de mestrado. Vocês me ajudaram a aliviar a tensão em muitos momentos.

À Professora Angela Marina, que me apresentou o projeto LETI, o qual me cativou desde a minha graduação e aos estudantes e bolsistas do LETI que aceitaram participar desta pesquisa.

À professora Marina Augusto, minha professora da graduação e do Mestrado em Linguística, que me auxiliou em momentos de dúvidas.

Ao Colégio Pedro II e à UERJ, instituições que me acolheram e a todos os professores que passaram pela minha vida. Especialmente à Marta Chamarelli, que me alfabetizou. Minha paixão pela linguagem vem desde então.

Ao meu irmão, Bruno, que, apesar de mais novo, sempre me inspira a ir atrás dos meus sonhos e objetivos.

Aos meus amigos e familiares, que lidaram com a minha ausência neste longo período. Especialmente à Nayara, que me auxiliou nos momentos de dúvida.

Aos alunos que passaram pela minha vida, especialmente à Dona Rosa Cerqueira (in memoriam), que me fez confiar em minha vocação docente no início de minha carreira. Você foi (e ainda é) o exemplo de que a idade não é um impeditivo para ir em direção aos nossos sonhos.

Os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão.

Paulo Freire

RESUMO

SANTOS, Bárbara Soares dos. *Língua adicional para a terceira idade: um olhar semiótico às particularidades do ensino-aprendizagem de língua espanhola no LETI - UERJ*. 2024. 233 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A presente dissertação tem como objetivo identificar, por meio das isotopias temáticas dos discursos de estudantes e professoras bolsistas do Projeto Língua Estrangeira para a Terceira Idade (LETI/UERJ) – especificamente das turmas do nível 1 (iniciante) e nível 4 (permanente) – evidências de seu ethos discursivo (Fiorin, 2008), a fim de traçar o perfil desses estudantes e professoras. A metodologia de análise textual utilizada foi prioritariamente o terceiro nível da semiótica discursiva, ou greimasiana – nível discursivo – com foco no plano do conteúdo (Greimas; Courtés, 1979; Barros, 2005). No entanto, elementos do primeiro e segundo níveis do percurso gerativo de sentido também foram utilizados na análise do corpus. Dentro do perfil a ser identificado dos voluntários, a investigação pretendeu analisar indícios das particularidades dos estudantes, levando em conta os conceitos de estilos de aprendizagem (Gardner, 1995) e subinteligências linguísticas (Torresan, 2020), que considera que todas as múltiplas inteligências possuem suas devidas ramificações, correspondentes às principais variedades de inteligências, estipuladas por Gardner (1995) – que colocou em xeque o conceito de inteligência única e cristalizada. Por outro lado, a análise do discurso das professoras bolsistas possibilitou que se pudesse confirmar aspectos dos discursos dos estudantes, bem como verificar o modo em que essas particularidades foram trabalhadas em sala de aula, levando em consideração as individualidades das professoras em formação. Além disso, a pesquisa buscou evidenciar o papel do LETI como potencial instrumento de inclusão da pessoa idosa à comunidade, para além das questões linguísticas, assim como o potencial desse projeto como via de mão dupla entre a pessoa idosa e comunidade universitária (Maranguape, Araújo, 2014), promovendo o intercâmbio entre diferentes gerações, tendo em vista o contraste na faixa etária entre professores bolsistas e estudantes da terceira idade. Para isso, os conceitos de semiosfera, fronteira e tradução estipulados por Lotman (2001) e abordados por Américo (2014; 2017), Nöth (1998) e Velho (2009) serão discutidos, para além das questões do ensino e aprendizagem de língua adicional, mas considerando que, para uma comunicação efetiva deve haver uma disposição mútua entre os sujeitos discursivos (Greimas; Courtés, 1979).

Palavras-chave: LETI; terceira-idade; isotopias temáticas; ethos discursivo.

ABSTRACT

SANTOS, Bárbara Soares dos. *Additional language for the elderly: a semiotic approach at the particularities of the Spanish language teaching-learning process at LETI-UERJ*. 2024. 233 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Through the thematic isotopes in the speech of level 1 (beginners) and level 4 (permanent studies) students and scholarship-receiving instructors who are part of the Língua Estrangeira para a Terceira Idade (LETI/UERJ), this study aims to find evidence of their discursive ethos (Fiorin, 2008) in order to draw up a profile of such students and scholarship-receiving instructors. The methodology of textual analysis used was primarily the third level of discursive or Greimasian semiotics – discursive level – with a focus on the content plane (Greimas; Courtés, 1979; Barros, 2005). However, elements from the first and second levels of the generative path of meaning were also used in the analysis of the corpus. Within the profile identified among volunteers, this research analyzes the students' particularities, considering the concepts of learning styles (Gardner, 1995) and linguistic subintelligences (Torresan, 2020), which acknowledges that each one of the multiple intelligences have its own ramifications corresponding to the main variety of intelligences traced by Gardner (1995), who has questioned the idea of intelligence as one single, crystalized concept. On the other hand, the discourse analysis made on the speech of scholarship-receiving instructors has allowed certain aspects in the students' discourse to be confirmed, as well as making it possible to verify how their singularities were dealt with during classes, taking into account the unique characteristics of the instructors in training too. In addition, this research intended to shed light on the role of LETI/UERJ as a resource for promoting the inclusion of elderly individuals in the community, going beyond linguistic matters and diving into the project's potential to work as a mutual link between its elderly students and the academic community (Marangupe, Araújo, 2014) promoting exchange between different generations, since there is an age contrast among instructors and senior students. For this, Lotman's (2001) concepts of semiosphere, borders, and translation, which are also discussed by Américo (2014; 2017), Nöth (1998) and Velho (2009) appear in this study, considering not only matters of apprenticeship and second languages but also the idea that, for communication to be effective there should be mutual willingness coming from both discursive subjects (Greimas; Courtés, 1979).

Keywords: LETI; third age; thematic isotopes; discursive ethos.

RESUMEN

SANTOS, Bárbara Soares dos. *Lengua adicional para los adultos mayores: una visión semiótica de las particularidades de la enseñanza-aprendizaje de lengua española en LETI-UERJ*. 2024. 233 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

El presente estudio tuvo el objetivo de identificar, por medio de las isotopías temáticas del discurso de los estudiantes y profesoras becarias del proyecto “Língua Estrangeira para a Terceira Idade” (LETI/UERJ) – específicamente de las clases de nivel 1 (principiante) y nivel 4 (permanente) - evidencias de su ethos discursivo (Fiorin, 2008), para dibujar el perfil de estos estudiantes y profesoras. La metodología de análisis textual utilizada fue prioritariamente el tercer nivel de la semiótica discursiva, o greimasiana – nivel discursivo – con enfoque en el plano del contenido (Greimas; Courtés, 1979; Barros, 2005). No obstante, elementos del primer y segundo niveles del recorrido generativo también fueron utilizados en el análisis del corpus. Dentro del perfil que se identificó de los voluntarios, la investigación tuvo la intención de analizar la evidencia de las particularidades de los estudiantes, teniendo en cuenta los conceptos de estilos de aprendizaje (Gardner, 1995) y subinteligencias lingüísticas (Torresan, 2020), que considera que todas las inteligencias múltiples tienen sus respectivas ramificaciones, correspondientes a las principales variedades de inteligencias estipuladas por Gardner (1995) - quien cuestionó el concepto de inteligencia única y cristalizada. Por otro lado, el análisis del discurso de las profesoras becarias hizo posible confirmar aspectos de los discursos de los estudiantes mayores, así como verificar la forma en que se trabajaron estas particularidades en clase, tomando en cuenta las individualidades de las profesoras en formación. Además, la investigación buscó evidenciar el papel del LETI como un potencial instrumento de inclusión de la persona mayor en la comunidad, más allá de las cuestiones lingüísticas, así como el potencial de este proyecto como un camino de doble vía entre los mayores y la comunidad universitaria (Maranguape; Araújo, 2014), promoviendo el intercambio entre diferentes generaciones, considerando el contraste en el rango etario entre los profesores becarios y los estudiantes de la tercera edad. Con este fin, se discutió los conceptos de semiosfera, frontera y traducción, estipulados por Lotman (2001) y abordados por Américo (2014;2017), Nöth (1998) y Velho (2009), no solo en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales, pero teniendo en cuenta que, para una comunicación efectiva, debe haber una disposición mutua entre los sujetos discursivos (Greimas, Courtés, 1979).

Palabras clave: LETI; los mayores; isotopías temáticas; ethos discursivo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Exemplo de quadrado semiótico.....	42
Quadro 1 –	As subinteligências linguísticas.....	55
Figura 2 –	Exemplo de quadrado Semiótico.....	74
Figura 3 –	Sequências canônicas do Nível Narrativo.....	75
Figura 4 –	Capa da Revista Krokodil, 06 de fevereiro de 1975.....	87
Gráfico 1 –	Gênero – Questão 1 do formulário do Nível 4.....	92
Gráfico 2 –	Faixa etária – Questão 2 do formulário do Nível 4.....	92
Gráfico 3 –	Escolaridade – Questão 20.2 do formulário do Nível 4.....	92
Gráfico 4 –	Objetivo da escolha do espanhol como língua adicional – Questão 4 (a) do formulário do nível 4.....	95
Gráfico 5 –	Objetivos iniciais <i>versus</i> expectativas correspondidas - Questão 5 (b) do formulário do nível 4.....	95
Quadro 2 –	Tabela de consolidação de respostas – Questões 5 (b) – 4 (a) e 7 (a).....	96
Gráfico 6 –	Potencial de aprendizado pela socialização – Questão 6 do questionário do nível 4.....	98
Gráfico 7 –	Nível de contato prévio com a língua espanhola – Questão 7 do questionário do nível 4.....	98
Gráfico 8 –	Estudo prévio de outra língua adicional além do espanhol.....	99
Gráfico 9 –	Percentual dos idiomas estudados anteriormente.....	99
Gráfico 10 –	Motivação da língua espanhola como língua adicional – Questão 8 do questionário do nível 4.....	100
Gráfico 11 –	Habilidades mais desejadas para serem desenvolvidas – Questão 9 (a) do questionário do nível 4.....	100
Gráfico 12 –	Percentual de expectativas atendidas - Questão 9 (b) do questionário do nível 4 – “Com relação à resposta anterior, até o momento, suas expectativas foram atendidas?”.....	101
Quadro 3 –	Consolidação das respostas da Questão 9 (b): Em caso de assinalar as alternativas “Não” ou “Parcialmente”, apresente uma justificativa”.....	102

Gráfico 13 –	Desafios de se aprender uma nova língua – Questão 10 do questionário do nível 4.....	103
Quadro 4 –	Em caso de assinalar “outros”, quais foram essas dificuldades?.	104
Gráfico 14 –	Sobre os estilos de aprendizagem – Questão 11 do questionário do nível 4.....	105
Gráfico 15 –	De 0 a 10 pontue o seu perfil como estudante de línguas – Questão 12 do questionário do nível 4.....	106
Quadro 5 –	Conjunção com o aprendizado da língua espanhola.....	107
Quadro 6 –	Disjunção com a aprendizagem de língua espanhola.....	109
Gráfico 16 –	Características dos estudantes de língua espanhola – Questão 15 do questionário do nível 4.....	110
Gráfico 17 –	Nível de autonomia no processo de aprendizagem dos estudantes Questão 16 do questionário do nível 4.....	111
Quadro 7 –	Consolidação das respostas da questão 17 do questionário do nível 4.....	112
Quadro 8 –	Consolidação das respostas da questão 18 do questionário do nível 4.....	113
Gráfico 18 –	Preferência ao aprender um novo idioma – Questão 19 do questionário do nível 4.....	115
Quadro 9 –	Contribuição do LETI para a vida do estudante.....	116
Gráfico 19 –	Gênero – Questão 1 do questionário do Nível 1.....	117
Gráfico 20 –	Faixa etária – Questão 2 do questionário do nível 1.....	118
Gráfico 21 –	Escolaridade – Questão 3 do questionário do nível 1.....	118
Gráfico 22 –	Objetivo da escolha do espanhol como língua adicional – Questão 4 (a) do questionário do nível 1.....	119
Quadro 10 –	Consolidação das respostas da questão 4 (b) do questionário do nível 1.....	119
Gráfico 23 –	Objetivos iniciais <i>versus</i> expectativas até o final do curso – Questão 5 (a) do questionário do nível 1.....	120
Quadro 11 –	Tabela de consolidação de respostas – Questões 5 (a) – 4 (a) – 7 (a) e 10.....	120
Gráfico 24 –	Potencial de aprendizado pela socialização – Questão 6 do questionário do nível 1.....	121

Gráfico 25 –	Nível de contato prévio com a língua espanhola – Questão 7 (a) do questionário do nível 1.....	122
Gráfico 26 –	Estudo prévio de outra língua adicional além da língua espanhola	122
Gráfico 27 –	Percentual dos idiomas estudados anteriormente.....	122
Gráfico 28 –	Motivação da língua espanhola como língua adicional – Questão 8 do questionário do nível 1.....	123
Quadro 12 –	Consolidação das respostas da questão 8: “Outros” do questionário do nível 1.....	123
Gráfico 29 –	Habilidades mais desejadas para serem desenvolvidas – Questão 9 (a) do questionário do nível 1.....	124
Gráfico 30 –	Percentual de expectativas atendidas – Questão 9 (b) do questionário do nível 1 – “Com relação à resposta anterior, até o momento, suas expectativas foram atendidas?”.....	124
Quadro 13 –	Consolidação de respostas da questão 9 (b): “Em caso de assinalar as alternativas “Não” ou “Parcialmente”, apresente uma justificativa”.....	125
Gráfico 31 –	Desafios de se aprender uma nova língua – Questão 10 do questionário do nível 1.....	126
Quadro 14 –	Em caso de assinalar “outros”, quais foram essas dificuldades?..	126
Gráfico 32 –	Sobre os estilos de aprendizagem – Questão 11 do questionário do nível 1.....	127
Gráfico 33 –	De 0 a 10 pontue o seu perfil como estudante de língua - Questão 12 do questionário do nível 1.....	128
Quadro 15 –	Conjunção com o aprendizado da língua espanhola.....	129
Quadro 16 –	Disjunção com aprendizagem de língua espanhola.....	131
Gráfico 34 –	Características dos estudantes de língua espanhola – Questão 15 do questionário do nível 1.....	133
Gráfico 35 –	Nível de autonomia no processo de aprendizagem dos estudantes Questão 16 do questionário do nível 1.....	134
Quadro 17 –	Consolidação das respostas da questão 17 do questionário do nível 1.....	134

Quadro 18 –	Consolidação das respostas da questão 18 do questionário do nível 1.....	136
Gráfico 36 –	Preferência ao aprender um novo idioma – Questão 19 do questionário do nível 1.....	138
Quadro 19 –	Contribuição do LETI para a vida dos estudantes.....	138
Quadro 20 –	Objetivos da escolha do espanhol como língua adicional para os dois níveis - Referente à questão 4 (a) dos questionários apresentados.....	143
Quadro 21 –	Objetivos da escolha do espanhol como língua adicional para os dois níveis: Outros - Referente à questão 4 (b) dos questionários apresentados.....	143
Quadro 22 –	Motivação da língua espanhola como língua adicional – Referente à questão 8 dos questionários apresentados.....	146
Quadro 23 –	Habilidades linguísticas desejadas para serem desenvolvidas – Referente à questão 9 (a) dos questionários apresentados.....	148
Quadro 24 –	Em caso de assinalar as alternativas “Não” ou “Parcialmente”, apresente uma justificativa – Referente à questão 9 (b) dos questionários apresentados.....	148
Quadro 25 –	Desafios de se aprender uma nova língua – Questão 10 dos questionários apresentados.....	149
Quadro 26 –	Conjunção com o aprendizado da língua espanhola – Questão 13 dos questionários apresentados.....	156
Quadro 27 –	Disjunção com o aprendizado da língua espanhola – Questão 14 dos questionários apresentados.....	157
Quadro 28 –	Características dos estudantes de língua espanhola – Questão 15 do questionário dos questionários apresentados.....	159
Quadro 29 –	Consolidação das respostas da questão 17 dos questionários apresentados.....	159
Quadro 30 –	Consolidação das respostas da questão 18 dos questionários apresentados.....	162
Quadro 31 –	Consolidação das respostas da questão 19 dos questionários apresentados.....	163
Quadro 32 –	Consolidação das respostas da questão 20 dos questionários	

	apresentados.....	163
Quadro 33 –	Quais as contribuições que o LETI tem tido em sua vida, pessoal e/ou profissional? – Referente à questão 1 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	165
Quadro 34 –	Quais os maiores desafios de ensinar para o público da terceira idade? – Referente à questão 2 dos questionários respondidos pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	170
Quadro 35 –	Há aspectos facilitadores em se trabalhar com esse público? Se sim, quais? Referente à questão 3 dos questionários respondidos pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	171
Quadro 36 –	Qual (ais) da (s) principal (ais) competência (s) linguística (s) você acredita ser mais desafiadora ao ensinar o espanhol como Língua adicional para o público idoso? – Referente à questão 4 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	173
Quadro 37 –	Há alguma temática pela qual os estudantes da terceira idade se interessem mais? Se sim, qual (ais)? – Referente à questão 5 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	174
Quadro 38 –	O ensino de Língua Adicional, no caso a Língua Espanhola, pode contribuir para um maior reconhecimento e melhor convivência com a diversidade, por parte do público idoso? – Referente à questão 6 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	174
Quadro 39 –	A diferença de idade entre professor bolsista e os estudantes do LETI, impactou de alguma forma a relação entre professor e aluno? – Referente à questão 7 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	174
Quadro 40 –	A formação tradicional dos idosos interfere de alguma forma, no comportamento dos estudantes em sala de aula? – Referente à questão 8 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	176

Quadro 41 –	Em que aspecto você percebe o impacto da validação dos conhecimentos prévios dos estudantes em sala de aula? – Referente à questão do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	177
Quadro 42 –	Como você trabalha com as questões didáticas, como a disposição dos conteúdos e o tamanho da letra no quadro, por exemplo? – Referente à questão 10 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	178
Quadro 43 –	As questões linguísticas e culturais devem ser abordadas de forma separadas ou interdependentes? Como? – Referente às questões 11 (a) e 11 (b) do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	180
Quadro 44 –	Estímulos utilizados em sala de aula pelas professoras bolsistas – Referente à questão 12 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	181
Quadro 45 –	Você acredita que ainda existe um estigma da pessoa idosa na sociedade? – Referente à questão 13 (a) do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	182
Quadro 46 –	Qual seria o papel do LETI para a modificação do “imaginário” coletivo sobre a pessoa idosa? – Referente à questão 13 (b) do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)	184
Quadro 47 –	Se você pudesse escolher um adjetivo para caracterizar a sua turma, qual seria? – Referente à questão 14 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	185
Quadro 48 –	Se você pudesse escolher um adjetivo para caracterizar a sua turma, qual seria? – Referente à questão 14 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista).....	186

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Comparação da porcentagem dos gêneros dos estudantes dos níveis 1 e 4 – Referente à questão 1.....	141
Tabela 2 -	Comparação da porcentagem da faixa etária dos estudantes dos níveis 1 e 4 - Referente à questão 2 dos questionários apresentados.....	142
Tabela 3 -	Comparação da porcentagem do grau de escolaridade dos estudantes dos níveis 1 e 4 - Referente à questão 20.2 dos questionários apresentados.....	142
Tabela 4 -	Porcentagem do nível dos voluntários participantes da pesquisa – Referente à questão 3 dos questionários apresentados. “Em qual nível do curso você se encontra atualmente?”	142
Tabela 5 -	Percentual de expectativas a alcançar – Referente à questão 5.1 do questionário do nível 1.....	143
Tabela 6 -	Percentual de expectativas alcançadas – Referente à questão 5.2 do questionário do nível 4.....	144
Tabela 7 -	Potencial de aprendizado pela socialização – Referente à questão 6 dos questionários apresentados.....	144
Tabela 8 -	Contato prévio com a língua espanhola – Referente à questão 7 dos questionários apresentados.....	145
Tabela 9 -	Estudo prévio de outra língua adicional além do espanhol - Referente à questão 20.1 dos questionários apresentados.....	146
Tabela 10 -	Percentual dos idiomas estudados anteriormente – Referente à questão 20.1.2 dos questionários apresentados.....	146
Tabela 11 -	Percentual de expectativas atendidas– Referente à questão 9 (b) dos questionários apresentados. “Com relação a resposta anterior, até o momento, suas expectativas foram atendidas?”..	148
Tabela 12 -	Média das alternativas assinaladas pelos estudantes na questão 12 dos questionários apresentados.....	154
Tabela 13 -	Nível de autonomia no processo de aprendizagem dos estudantes – Questão 16 do questionário do nível 1.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIUTA	Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
HUPE	Hospital Universitário Pedro Ernesto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILE	Instituto de Letras
LA	Língua Adicional
LAc	Língua de Acolhimento
LETI	Língua Estrangeira para a Terceira Idade
LE	Língua Estrangeira
LH	Língua de Herança
LICOM	Línguas para Comunidade
LV	Língua de Vizinhança
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MIT	Teoria das Múltiplas Inteligências
NAI	Núcleo de Atenção ao Idoso do Hupe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGS	Percurso Gerativo de Sentido
SC	Semiótica das Culturas
SESC	Serviço Social do Comércio
SNC	Sistema Nervoso Central
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnATIS	Universidades Abertas à Terceira Idade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona do Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	21
1	O CASO EM ESTUDO.....	26
1.1	O contexto do envelhecimento na atualidade.....	26
1.2	O acesso à educação na terceira idade: um direito fundamental.....	29
1.3	UnATIS pelo mundo.....	31
1.3.1	<u>Sobre as UnATIS – UERJ e o programa LICOM.....</u>	34
1.3.1.1	LETI-UERJ: ambiente de trocas culturais.....	36
1.4	Língua adicional ou língua estrangeira?.....	39
1.4.1	<u>Axiologização do “estrangeiro”.....</u>	41
2	ALGUNS FUNDAMENTOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	44
2.1	Possibilidades de aprendizagem de língua adicional na terceira idade: período crítico ou sensível.....	44
2.2	Múltiplas inteligências e plasticidade cerebral.....	45
2.2.1	<u>A plasticidade cerebral e a reformulação de aprendizagem.....</u>	48
2.2.2	<u>A teoria das múltiplas inteligências.....</u>	50
2.2.2.1	Inteligências múltiplas no ensino de língua adicional e as subinteligências	53
2.2.2.2	Os estilos de aprendizagem e as inteligências no ensino de LA.....	56
2.2.3	<u>Plasticidade cerebral e período crítico: reconsiderações sobre o ensino-aprendizagem de LA.....</u>	59
3	APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO.....	62
3.1	Uma contextualização da semiótica.....	62
3.1.1	<u>A semiótica Peirceana.....</u>	63
3.1.2	<u>Saussure e a origem da semiótica discursiva.....</u>	64
3.1.2.1	Roland Barthes.....	65
3.1.2.2	Greimas e a semiótica discursiva.....	66
3.1.3	<u>Iuri Lotman e a semiótica das culturas.....</u>	68
3.1.4	<u>Umberto Eco.....</u>	71
3.2	Os conceitos terminológicos a serem aplicados na análise do corpus.....	72
3.2.1	<u>Os conceitos terminológicos relacionados à semiótica discursiva.....</u>	72

3.2.1.1	Percurso gerativo de sentido.....	72
3.2.1.2	Ethos discursivo.....	78
3.2.2	<u>Conceitos terminológicos aplicados à semiótica das culturas</u>	81
3.2.2.1	Semiosfera.....	81
3.2.2.2	Fronteira.....	82
3.2.3	<u>Conceitos terminológicos aplicados às múltiplas inteligências</u>	89
3.2.3.1	Subinteligências linguísticas.....	89
3.2.3.2	Estilos de aprendizagem.....	89
3.3	Organização e levantamento do corpus	90
3.4	Resultados	93
3.4.1	<u>Consideração dos dados coletados e extrato de análise: estudantes do LETI</u>	93
3.4.1.1	Considerações sobre a análise comparativa do corpus - estudantes nível 1 e nível 4.....	140
3.4.2	<u>Consideração dos dados e análise dos resultados: professoras bolsistas</u>	169
	CONCLUSÃO	190
	REFERÊNCIAS	196
	APÊNDICE A - Questionário dos estudantes do LETI.....	205
	APÊNDICE B - Questionário das professoras bolsistas LETI.....	216
	APÊNDICE C - Transcrição dos áudios: Bolsista A.....	222
	APÊNDICE D - Transcrição dos áudios: Bolsista B.....	227

INTRODUÇÃO

O crescimento da população idosa vem impulsionando os estudos que visam compreender melhor as potencialidades humanas, incluindo as de aprendizagem. Estudos recentes reconhecem que o cérebro não seria um órgão fixo e estático, mas demonstram sua capacidade de regeneração e flexibilidade, o que vem modificando o modo de se enxergar a aprendizagem na atualidade. Isso é o que sugere a teoria da plasticidade cerebral, defendida por estudos como os de Allan Costa *et al.* (2019), e Oda, Sant’ana e Carvalho, (2002). Segundo ela “A plasticidade continua por toda vida como um dos mecanismos de obtenção dos ajustes necessários para responder às exigências funcionais” (Oda; Sant’ana; Carvalho, 2002, p. 175).

Tais teorias têm dado uma nova perspectiva aos estudos precursores, como a hipótese do período crítico (Lenneberg, 1967; Singleton; Ryan, 2004), que defendia haver um período determinado para aprendizagem de um idioma, além da língua materna. Tal período consistiria em uma fase específica de incorporação de uma competência ou uma atividade por um indivíduo, na qual, após essa fase, tais comportamentos não poderiam ser adquiridos de modo algum.

Entretanto, percebe-se atualmente que, embora haja degenerações neuronais que comprometem a aquisição linguística ao longo do tempo, em certo aspecto, como afirma Rozestraten (2002) e os próprios defensores do período crítico, por outro lado, não há como comprovar que esse período exista biologicamente, de fato (Lima Junior, 2013), pois se isso acontecesse, a aquisição de língua adicional não poderia ocorrer em nenhum aspecto fora desse período, o que não se pode comprovar de forma definitiva, considerando as diferentes instâncias de aquisição de língua adicional, como a oralidade, a escrita, a leitura e a compreensão auditiva. Além disso, a teoria do período crítico pauta-se em questões de aquisição linguística, o que não indica impossibilidade de aprendizado de uma língua adicional, por meios autônomos ou em contextos formais.

Ao falar de ensino e aprendizagem nas diversas fases do desenvolvimento humano, incluindo a terceira idade, não obstante esta ser marcada pelo declínio físico e psíquico inerentes à essa etapa da vida, urge se considerar os estudos de Gardner (1995) e Torresan (2020), o primeiro, por ter se dedicado também ao estudo das múltiplas inteligências (MIT), em detrimento de visões anteriores rigorosamente taxativas na

existência de uma inteligência mensurável, o segundo, pela aplicação que fez das MITs à didática e ao ensino de línguas. Rozestraten (2002) também ampliou aos estudos de Gardner sobre a definição da inteligência, o conceito de que ela seria a capacidade “de encontrar, pela reflexão a solução de um problema, testando depois, por meio do comportamento na situação real, a adequação desta solução (Rozestraten, 2002, p. 154). Neste sentido, a noção de inteligência única e fixa dá lugar à percepção de diferentes habilidades, que podem ser relacionadas para alcançar uma solução, a fim de um objetivo específico, sejam essas habilidades linguísticas, espaciais ou matemáticas, por exemplo (Gardner, 1995; Rozestraten, 2002).

Muitos são os motivos que levam os idosos a buscarem aprender um idioma que, em boa parte das vezes, não levam em consideração necessidades profissionais ou status social, mas dizem respeito à necessidade de interação com outras pessoas, inclusive, de modo a contribuir com a sensação de pertencimento de mundo desses indivíduos, já que a terceira idade é um período de grandes transformações, como mudanças físicas e aposentadoria, por exemplo, que podem ter um impacto pessoal, aumentando os níveis de isolamento e solidão.

Partindo de tais perspectivas e do crescimento de idosos aposentados ativos, com interesse por atividades significativas, surgem projetos de extensão direcionados a esse público, como é o caso do Projeto Língua Estrangeira para a Terceira Idade (LETI), oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Projeto esse, em que a autora teve a oportunidade de atuar como estagiária, em seu período de graduação e que tem a finalidade de oferecer o ensino de línguas adicionais para maiores de 60 anos.

Motivada pelas considerações acima, incluindo as experiências da autora no projeto mencionado enquanto ainda era estudante de graduação e em outros âmbitos profissionais – nos quais teve a oportunidade de trabalhar com o público idoso e observar seu processo de aprendizagem – a pesquisa teve como objetivo identificar o perfil dos estudantes do LETI e de suas professoras bolsistas por meio da análise de seu ethos discursivo (Fiorin, 2008), com base nas recorrências semânticas, ou isotopias temáticas (Greimas; Courtés, 1979; Barros, 2005), presentes em seus discursos. Na elaboração desse perfil, foram levadas em consideração, de modo especial, as particularidades desses estudantes, como seu estilo e subinteligências linguísticas – estas últimas entendidas como ramificações das habilidades linguísticas aprofundadas por Torresan (2020). Para isso, utilizou-se prioritariamente o terceiro nível da semiótica discursiva, ou greimasiana – nível discursivo – com foco no plano do conteúdo (Greimas; Courtés, 1979; Barros, 2005) na análise do corpus. Com base

nos relatos dos estudantes e professoras bolsistas, identificou-se possíveis evidências de dificuldades e potencialidades na aprendizagem do estudante idoso, considerando as quatro competências linguísticas (oralidade, compreensão auditiva, escrita e leitura), bem como as potencialidades e dificuldades do professor bolsista, levando em conta as suas próprias individualidades e experiência com esse público.

O LETI, como um projeto de extensão universitário, é um espaço propício para trocas culturais, que perpassam compreensões de indivíduos pertencentes a semiosferas diferentes e ultrapassam fronteiras, não só devido ao ensino de uma língua adicional, que naturalmente propicia a necessidade de tradução e interculturalidade, mas também, pela convivência entre indivíduos pertencentes a diferentes origens, com diferentes experiências de vida e, especialmente, pelo convívio intergeracional entre jovens universitários e estudantes acima dos 60 anos, o que evidencia, naturalmente, a necessidade das traduções nas atividades comunicativas, dentro do próprio idioma. Sendo assim, os conceitos de Fronteira, semiosfera e Tradução¹ estipulados por Lotman (2001) e elucidados por Américo (2014;2017), Nöth (1998) e Velho (2009), foram abordados, a fim de verificar as trocas culturais inerentes ao ensino-aprendizagem de língua adicional, para além das questões de língua não materna.

Desse modo, a pesquisa, foi realizada com estudantes do LETI/UERJ, sendo 14 voluntários do nível 1 – turma iniciante – 12 do nível 4 – turma permanente – ademais de suas respectivas professoras – graduandas bolsistas, denominadas Bolsista A e Bolsista B, por meio de questionários, respondidos individualmente e por escrito pelos estudantes, em formulário impresso e entrevista com roteiro (Leitão, 2021), realizada com as professoras bolsistas, gravada por meio de aplicativo de smartphone e posteriormente transcritas.

É importante destacar, portanto, que todas as respostas foram transcritas, a fim de que se preservasse o anonimato dos voluntários e que, aos discursos das professoras bolsistas, foram anexados pseudônimos, para a preservação de suas identidades. Os formulários dos estudantes do LETI foram transcritos, na íntegra, para plataforma do *Google Forms*, a fim de facilitar a coleta de dados e organização dos gráficos, e as respostas foram transcritas e consolidadas no item 3.4.1 desta pesquisa.

A análise do corpus foi realizada com foco no terceiro nível da semiótica discursiva, ou greimasiana – nível discursivo – (Greimas; Courtés, 1979; Barros, 2005), tendo em vista que buscou analisar o plano do conteúdo, por meio, especialmente, das isotopias temáticas

¹ Os Conceitos de Fronteira, Semiosfera e Tradução são abordados no item 3.2.2, entre as páginas 80-84

observadas nos enunciados de estudantes e professoras bolsistas voluntárias. Entretanto, também foram considerados, na análise, elementos do primeiro e segundo níveis do percurso gerativo de sentido, especialmente no que diz respeito à observação dos aspectos de conjunção ou disjunção com os objetos de valor dos estudantes e professoras bolsistas, bem como para a análise dos elementos eufóricos e/ou disfóricos para o ensino-aprendizagem de língua adicional, conforme a percepção dos entrevistados.

A pesquisa justificou-se pelo crescimento da população idosa, conforme apontam dados do IBGE, 2022, assim como pelos conceitos de educação permanente propostos pela UNESCO, que consideram que o aprendizado deve permanecer ao longo de toda vida do indivíduo, permitindo-lhes acompanhar as contínuas transformações da sociedade (Cachioni; Palma, 2006). Tais aspectos vão ao encontro da criação de projetos como as Universidades Abertas à Terceira Idade (UnATIs²), que surgiram com a finalidade de ser um centro de convivência que pudesse agregar pessoas da terceira idade em atividades culturais, de lazer, esportivas e, posteriormente, educacionais (Instituto da Terceira Idade, [199-]), de modo a incluí-las na comunidade.

Tais justificativas aliam-se à compreensão da pesquisadora a respeito da necessidade de se ampliarem as investigações focadas nas particularidades do indivíduo idoso, enquanto pessoa ainda em expansão e com perspectivas e expectativas de aprendizagem, ademais do reconhecimento da contribuição de projetos de extensão universitários, como o LETI, como ferramenta democrática de ampliação dos direitos do idoso à educação e a sua consequente inclusão na sociedade, reconhecendo a língua Adicional (doravante L.A) como ferramenta para tais feitos, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sobre o ensino de L.A, assim como a função social da língua estrangeira para o acesso à bens culturais e científicos como afirma a BNCC (Brasil, 2017), direito que deve ser estendido a todos os públicos.

Desse modo, a presente investigação foi organizada da seguinte forma: primeiramente, apresentou-se o caso em estudo, sendo iniciado com uma contextualização a respeito do envelhecimento na atualidade e suas questões biológicas e sociais, assim como o direito ao acesso à educação por parte do público idoso. Além disso, dissertou-se a

² Em julho de 2023, a UNATI- UERJ, que completou 30 anos em agosto daquele ano, passou a ser denominada Núcleo de Envelhecimento Humano (NHE), por meio de votação histórica do Conselho Universitário (Consun). Desse modo, o NHE torna-se unidade administrativa vinculada ao centro Biomédico, podendo, assim, dar continuidade às atividades de ensino, pesquisa e extensão com maior autonomia (Uerj, 2023)

respeito das universidades abertas à terceira idade pelo mundo e, de modo especial, sobre a Unati UERJ que, em parceria com o LETI-UERJ, funciona como um ambiente de trocas culturais (Instituto da Terceira Idade, [199-]). Ainda dentro do caso em estudo, justificou-se a escolha pelo termo língua adicional, em detrimento de língua estrangeira, sendo apresentado como um conceito guarda-chuva (Ramos, 2021), ou seja, um termo que abrange as diferentes terminologias sobre as línguas não maternas, inclusive, sendo apresentada uma reflexão a respeito do termo “estrangeiro” no tópico “axiologização do estrangeiro”.

Posteriormente, foram apresentados alguns fundamentos para o ensino-aprendizagem de línguas, que perpassaram pelas possibilidades de aprendizagem de língua adicional na terceira idade, pela hipótese do período crítico ou período sensível (Lenneberg, 1967; Lopes e Maia, 2000), pelas questões das múltiplas inteligências e plasticidade cerebral (Gardner, 1995; Costa et al, 2019; Oda, Sant’ana e Carvalho, 2002), bem como pelas múltiplas inteligências voltadas ao ensino de línguas, discutindo-se os conceitos de subinteligências e estilos de aprendizagem (Torresan, 2020).

Em seguida, foi exposto o aporte teórico-metodológico, passando-se por uma breve contextualização da semiótica no século XX e seus principais teóricos, assim como os principais conceitos terminológicos a serem aplicados na análise do corpus desta pesquisa, incluindo os conceitos relacionados à semiótica discursiva e ethos discursivo (Greimas; Courtés, 1979; Barros, 2005; Fiorin, 2008), ademais dos conceitos relacionados à semiótica das culturas (Lotman, 2001; Américo, 2014; 2017; Noth, 1998; Velho, 2009) e às inteligências múltiplas, subinteligências e estilos de aprendizagem (Gardner, 1995; Torresan, 2020).

Logo após, foram detalhados a organização e levantamento do corpus e os resultados apontados na análise discursiva dos questionários dos estudantes e das respostas das professoras bolsistas, seguindo-se, por fim, com a conclusão, que apontou as principais contribuições da pesquisa, possíveis sugestões para os aspectos de disjunção apreendidos no discurso dos voluntários, assim como as limitações encontradas por esta investigação.

1 O CASO EM ESTUDO

1.1 O contexto do envelhecimento na atualidade

O envelhecimento é um processo natural, inerente a todo ser vivo. Entretanto, embora seja uma condição biológica, pode-se afirmar, também, que o amadurecimento é um aspecto:

[...] sociocultural em que cada etapa do desenvolvimento corresponde a papéis sociais específicos, valores e expectativas que têm uma grande influência sobre a percepção que tem o sujeito do mundo e sobre sua própria definição enquanto sujeito que interage com este mundo (Santos, 1994, p. 123).

Segundo Diop (1989), a representação da velhice em países do continente africano desperta aspectos de respeito e prestígio, já que esses indivíduos desempenham o papel de conservadores da memória e herança coletiva. Por outro lado, embora na maior parte dos países ocidentais, como o Brasil, seja encontrado certo decoro e respeito pela experiência vivida pela pessoa idosa, existe uma sociedade que exalta as qualidades ligadas à juventude em detrimento do amadurecimento, buscando, desse modo, recursos para a manutenção de uma falsa sensação de controle no que diz respeito à passagem do tempo (Santos, 1994).

Tendo em vista as considerações acima, pode-se reconhecer a população idosa como um grupo majoritariamente vulnerável em diversos lugares do mundo e de forma específica, na América Latina. Um exemplo disso é que, de acordo com Mario Enrique Tapia, da *Facultad de Estudios Superiores* (FES), no México a pessoa idosa apresenta vulnerabilidade social e econômica, já que se estima que, em 2018, cerca de 47% desse grupo viveria na pobreza e cerca de 20 a 30 % sofreria com violência física, psicológica, econômica e com o abandono (Tapia, 2018). Na Colômbia, por sua vez, a situação de maus-tratos ao indivíduo idoso não é rara, visto que, de acordo com Borda, Porto, Martínez e Ramírez (2019) existem particularidades no país que a favorecem, como a alta exposição à violência, a desigualdade de gênero e a inversão da pirâmide populacional – fenômeno que acontece também em outros lugares do mundo, devido ao aumento da expectativa de vida.

Embora esta pesquisa não tenha tido como foco relativizar a terminologia e tenha optado, por esse motivo, a utilização dos termos “pessoa idosa” como é adotado pelo Estatuto da Pessoa Idosa (2022) e “terceira idade”, como utilizado pelo projeto LETI, ao

qual se faz referência nesta dissertação (Língua Estrangeira para a Terceira Idade), houve por bem considerar as diferentes terminologias para esse grupo e suas contrariedades. Ortiz, (1995) aponta que o termo “terceira edad” (terceira idade) despontou em 1950, na França, pelo Dr. Huet, um dos pioneiros da Gerontologia francesa. Essa terminologia era direcionada aos indivíduos, independente da faixa etária, aposentados e pensionistas, considerados de baixa produtividade e, por isso, indivíduos passivos que desempenhavam um peso econômico e social. Posteriormente, a terminologia sofreu modificação, tornando-se mais específica, passando a se referir aos indivíduos aposentados e pensionistas com mais de 60 anos. Tal termo sofreu diversas críticas, devido ao fato de englobar os indivíduos de determinada faixa etária em um mesmo grupo, sem considerar sua heterogeneidade (Ortiz, 1995). Segundo o Dr. Guillermo Fajardo Ortiz, a espanhola La Lic. M. De S. Alonso Ligeró, a título de exemplo, criticou o conceito pelo fato de se tratar de um grupo diverso, com pessoas de diferentes gerações, histórias de vida e níveis culturais, o que dificulta a tentativa de se encontrar soluções para problemáticas tão diferenciadas (Ortiz, 1995).

Desse modo, na tentativa de complementar essa terminologia, surge o conceito da “quarta idade” – incluindo as pessoas acima de 80 anos que apresentam perda de autonomia física e mental; o que também ocasionou críticas, tendo em vista que é possível que se alcance essas condições de declínio biológico antes mesmo dos 80 anos. Por esse motivo, em abril de 1994, a Organização Panamericana de Saúde decide empregar o termo “Adulto Mayor”, englobando as pessoas de 65 anos ou mais, o que já era aceito por outros órgãos (Ortiz, 1995).

Independente dos termos utilizados, não há como negar que uma das certezas humanas inquestionáveis é a da impermanência. Entretanto, a consciência da finitude, especialmente de si próprio, é um aspecto desafiador. De acordo com Savater (2001), existe uma angústia no “dar-se conta” de que os seres que nos cercam um dia irão deixar de existir. Mas a constatação da morte do próprio “eu” ainda é mais espantosa. Tais aspectos podem ser justificativas para a dificuldade de se encontrar recursos para adiar o passar do tempo, assim como para atenuar a verdade da qual nos deparamos a cada segundo: estamos envelhecendo.

Nesse sentido, alguns recursos são utilizados para minimizar os efeitos dessa realidade, como por exemplo, o de tornar o corpo jovial e socialmente atrativo por muitos anos, visto que:

Na ordem capitalista, o corpo é cada vez mais investido econômica, psíquica e socialmente. Isso porque, doravante, cabe ao próprio homem a responsabilidade em construir, esculpir e moldar seu próprio corpo à imagem e semelhança das imagens do corpo ideal do consumo. Desta forma, o corpo passa a ser visto como objeto a ser conservado, embelezado, como instrumento para atingir diversos objetivos, como símbolo de autoestima, aceitação social e ascensão” (Montefusco, 2013, p.24).

Não é de hoje que se percebe no homem uma necessidade de controlar os percursos naturais, subjugando-os à sua vontade. Ainda mais no que se refere à tentativa de controle da própria existência. Entretanto, se por um lado existe no senso comum o apego à ideia de que a terceira idade significaria o fim anunciado, o que por muitos anos foi motivo de omissões em políticas públicas que pensassem nas necessidades dessa parcela da população, o aumento da expectativa de vida nos indica que esse fim poderia ser a cada dia mais adiado.

De acordo com dados do IBGE, o número de pessoas com 65 anos ou mais cresceu 57,4 % em 12 anos³ e, ainda após a pandemia da Covid 19, segundo os dados da tábua de mortalidade de 2021, a expectativa de vida populacional subiu de 76,8 anos para 77 anos. Tais aspectos causam diferentes impactos na sociedade atual, seja em níveis econômicos, já que os idosos passam a ser boa parte do poder de compra, o que significa que aumenta-se o número de investimentos em atividades que atendam a esses indivíduos, seja também na necessidade de se pensarem em políticas públicas para que se incentive a longevidade com maior qualidade de vida, de modo que o indivíduo idoso se perceba como parte ativa e integrante da sociedade, afastando-se da ideia de que essa etapa da vida estaria restrita aos aspectos como a inutilidade e a passividade, já que questões subjetivas, de reconstrução do próprio sujeito para si e para a sociedade, inevitavelmente, são redesenhadas com o passar dos anos e irão se modificar de acordo com o contexto individual, histórico e social no qual estão inseridos os indivíduos.

Dayse Almeida (2004) afirma que “Toda vez que precisamos de leis para efetivar direitos constitucionais é sinal de que não os respeitamos e, por conseguinte, estamos um passo atrás do espírito constitucional” (Almeida, 2004). Ainda assim, embora a constituição Federal, artigo 230, já assegurasse a participação do indivíduo idoso na comunidade, garantindo-lhe o direito à vida (Brasil, 1988), na prática, observou-se que tal garantia não foi cumprida, o que impulsionou a criação do Estatuto do Idoso em 2003, tornando-se o

³GOMES, Irene; BRITTO, Vinícius. **Censo 2022**: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>. Acesso em: 11 fev. 2024.

Estatuto da pessoa idosa em 2022. De acordo com o artigo 2º desse Estatuto, Lei 14423:

A pessoa idosa goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade” (BRASIL, 2022, art. 2)

Percebe-se, desse modo, que embora a conscientização das necessidades da pessoa idosa devesse partir de um aspecto cultural, independente de criações de leis, é notório que a garantia de uma maior qualidade de vida desses grupos é uma responsabilidade coletiva, que engloba medidas por parte do Estado e de diferentes esferas sociais. Tais aspectos são o que poderão contribuir para que se caminhe para uma conscientização coletiva de que o direito da pessoa idosa e a garantia de um envelhecimento digno é interesse de todos, especialmente pelo fato de que esses indivíduos “formaram a sociedade em que vivemos, estabeleceram padrões sociais, construíram o conhecimento que hoje adquirimos e mais, nós somos sua extensão genética, sua continuação, portanto parte deles” (Almeida, 2004). Em outras palavras, garantir a dignidade da pessoa idosa é garantir a nossa própria dignidade.

1.2 O acesso à educação na terceira idade: um direito fundamental

No que diz respeito aos direitos assegurados pelo Estatuto da pessoa idosa (Brasil, 2022), além daqueles relacionados à saúde e à segurança alimentar, encontra-se o acesso à Educação. Segundo o artigo 3º, da Lei 14423 de 22 de julho de 2022:

É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar à pessoa idosa, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 2022, art. 3).

Entretanto, apesar de a garantia ao acesso à educação ser explícita pelas leis de apoio às pessoas idosas desde 2003, é importante que se questione o que se entende por educação, para que se possa refletir, de modo mais apurado, se esse direito está sendo bem aplicado.

Segundo os parâmetros curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), a educação traria uma demanda de formação de cidadãos, considerando que os indivíduos

não estão acabados ao longo de toda a vida e como seres inacabados, sempre terão algo a aprender (Freire, 2003). Para Paulo Freire (2003, p.40), “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”. Por conhecimento, Freire identifica a ação e reflexão sobre o mundo, com vistas na transformação da realidade, ou seja, da sociedade em que pertence o indivíduo. Sendo assim, o conhecimento não seria algo acabado, mas um processo de construção.

Reconhecendo-se, portanto, a pessoa idosa como indivíduo e que todo indivíduo é um ser em construção, pode-se compreender melhor que o processo educacional para o indivíduo idoso não exclui a necessidade de servir como ferramenta de contribuição para a autonomia desse cidadão - que possui seu conhecimento de mundo – enciclopédico – (Eco, 2013), a partir de experiências prévias - mas que tem a oportunidade de aprender outros pontos de vista, a partir, não somente de uma transmissão de conhecimento, mas da construção desse conhecimento.

Nesse sentido, faz-se necessário, também, para um processo educacional adequado, que se reconheça as particularidades desse público, visto que, de acordo com o artigo 21 da Lei 14423, de 22 de julho de 2022 “o poder público criará oportunidades de acesso da pessoa idosa à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ela destinados” (BRASIL, 2022, art. 21). Portanto, assim como para outras faixas etárias e especialmente para o público idoso, não é suficiente que se ofereça à terceira idade acesso à educação, mas é importante, além disso, que esse processo faça sentido para sua experiência de vida. Desse modo, cabe aos professores e instituições adequarem suas metodologias e linguagem, reconhecendo as particularidades e interesses coletivos e individuais desses estudantes.

À vista disso, a educação deve servir como:

[...] veículo emancipatório por excelência e direito social de todas as idades, deve ser concebida como um lugar de inclusão, de desenvolvimento da imaginação e da capacidade criativa do ser humano, um processo de resgate da memória das gerações mais velhas e a oportunidade de trocar e participar ativamente na sociedade da qual fazem parte (Camino *et al.*, 2009, p.1)⁴.

Sendo assim, segundo Camino *et al.* (2009), a educação a qual o indivíduo idoso deve ter acesso é aquela que contribui para sua liberdade e independência e que o auxilie

⁴ [...] vehículo emancipador por excelencia y derecho social de todas las edades, debe concebirse como un lugar de inclusión, de desarrollo de la imaginación y de la capacidad creadora del ser humano, un proceso de recuperación de la memoria de las generaciones mayores y la oportunidad de intercambiar y participar activamente en la sociedad de la que forman parte”. (Camino *et al.*, 2009, p.1, tradução nossa).

em sua recuperação da autonomia.

Por conseguinte, muito se vem discutindo a respeito da contribuição do ensino de língua adicional como ferramenta emancipatória. Além disso, sabe-se que os benefícios da aprendizagem de uma língua, além da materna, atingem aspectos que ultrapassam as questões linguísticas, mas que podem afetar outros âmbitos, como a memória e a integração social, por exemplo (Kramer; Mota, 2011; Soares, 2006).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a língua estrangeira, aqui entendida como língua adicional:

[...] deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. (Brasil, 1998, p. 15).

Tais aspectos citados até aqui, juntamente com as recomendações da BNCC (Brasil, 2017), que identificam o ensino de língua estrangeira com a função social de garantir o acesso a bens culturais e científicos, apontam a importância de que os elementos educacionais, mais especificamente no que diz respeito ao ensino de uma língua adicional, devem ser dotados de funcionalidade e contribuir para o engajamento e participação do cidadão no mundo, o que favorece, sobretudo, que o indivíduo idoso volte a se reconhecer como cidadão, agente de transformação.

No que diz respeito aos aspectos que resgatam a cidadania da pessoa idosa, nota-se que as universidades podem funcionar como um importante instrumento para tal, por meio de serviços de utilidade pública, como a saúde e a educação. Com relação aos serviços educacionais, os projetos de extensão universitários funcionaram, e ainda funcionam, como uma ferramenta de integração desse público à sociedade, por meio do ensino-aprendizagem. Sendo assim, abordaremos a seguir um breve panorama dos projetos de extensão universitários voltados à Terceira Idade.

1.3 UnATIS pelo mundo

De acordo com Cachioni *et al.* (2015), a primeira iniciativa educacional para idosos no Brasil foi introduzida pelo SESC de São Paulo, sob influência francesa. A partir dos

anos 60, a organização criou Grupos de Convivência e, nos anos 70, as primeiras Escolas Abertas para a Terceira Idade, oferecendo informações sobre envelhecimento, programas de preparação para aposentadoria, atualização cultural e atividades físicas, de expressão e de lazer.

Entretanto, em 1982, surge o primeiro programa de atendimento ao idoso universitário, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina. A partir disso, os projetos universitários cresceram por todo o Brasil, especialmente pelo interesse dos professores universitários na ampliação de projetos de extensão que visassem diminuir os espaços entre a comunidade universitária e a sociedade, tendo um aumento exponencial nos anos 2000 (Cachioni, 2005).

Além da integração entre a comunidade interna e externa à universidade, a criação das Universidades Abertas à Terceira Idade, doravante UnATIS, surgiram com os objetivos de promover a educação, a interação social e a qualidade de vida da pessoa madura, pautados na crença de que o pensamento, a ação e a aprendizagem são facilitadores do bem-estar e qualidade de vida (Cachioni, 2012). Sendo assim, as UnATIS são iniciativas que visam oferecer educação e aprendizado contínuo para pessoas idosas que desejam continuar estudando e expandindo seus conhecimentos, por meio de uma variedade de cursos e programas acadêmicos adaptados às necessidades e interesses desse público, contribuindo para a integração da pessoa madura à sociedade e ao reconhecimento dessa parcela da população como “elementos indispensáveis à construção de uma memória histórica, aptos a interferir na produção de valores éticos, políticos, sociais e culturais” (Instituto da Terceira Idade, [199-], p12).

Além disso, as UnATIs surgem com a finalidade de oferecer aos idosos qualidade de vida, sem ter o serviço médico como eixo principal, mas funcionando como centros de convivência que podem agrupar pessoas da terceira idade em atividades culturais, de lazer ou esportivas (Instituto da Terceira Idade, [199-]), servindo, dessa forma, como um auxílio à saúde mental da pessoa idosa que necessita lidar, por muitas vezes, com questões como a solidão, assim como serve como aspecto preventivo à doenças crônicas, visto que a ideia é postergá-las ao máximo (Instituto da Terceira Idade, [199-]).

Em vista disso, pode-se notar na criação desses projetos universitários uma consonância com o conceito de educação permanente, proposto pela UNESCO, que considera que o aprendizado deve ser presente durante toda a vida do indivíduo, de modo que ele possa acompanhar as transformações contínuas da sociedade (Cachioni; Palma, 2006).

Com o objetivo de reagrupar todas as Universidades da Terceira Idade no mundo surgiu a AIUTA (Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade), em 1975 (Gomes; Loures; Alencar, 2010). Essa associação diz respeito a uma reunião de Universidades voltadas ao público idoso sob diferentes nomenclaturas, como por exemplo, Universidade da Terceira Idade, Universidade de Idosos, Universidade Intergeracional etc. (Instituto da Terceira Idade, [199-]).

Dentre as principais finalidades atuais das AIUTA estão:

[...] federar Universidades da Terceira Idade em todo o mundo, incluindo aquelas organizações que, sob diferentes nomes, subscrevem os mesmos objetivos. Constituir, com o apoio das Universidades de todo o mundo, um quadro internacional de caráter educativo ao longo da vida e preocupado com a pesquisa para, com e com os idosos. Desenvolver o intercâmbio de conhecimentos que a geração mais velha alcança em benefício da sociedade como um todo (Vellas, 2015).

Além disso, entre os objetivos das Universidades voltadas ao público idoso, de forma geral, está a contribuição para pesquisas na área da gerontologia por meio de programas educativos, educação em saúde e trabalhos comunitários (Instituto da Terceira Idade, [199-]):

[...] sobre essas bases a AIUTA pode atuar cimentando as interfaces da globalização do processo de envelhecimento, sem perder de vista as características de cada formação social e econômica, no que diz respeito à criação de instâncias de natureza gerontológica. [...] (Instituto da Terceira Idade, [199-], p. 13).

Posto isso, as AIUTA estão baseadas em instituições voltadas às necessidades da pessoa idosa dentro de espaços universitários, tornando-os protagonistas de seu processo de aprendizagem (Instituto da Terceira Idade, [199-]). A localização das universidades da Terceira Idade em espaços universitários proporciona uma amplitude na troca de conhecimentos entre estudantes universitários e os estudantes idosos, possibilitando que esses últimos contribuam com a comunidade universitária com seu conhecimento de mundo e, por outro lado, continuem adquirindo novos conhecimentos a partir das experiências de pesquisa e extensão produzidas pelo espaço universitário, inclusive, por indivíduos de gerações mais recentes.

1.3.1 Sobre as UnATIS – UERJ e o programa LICOM

Não é de hoje que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) se destaca pela qualidade de seus projetos de extensão que visam a contribuição do desenvolvimento regional e da comunidade, em seus diferentes públicos. Desse modo, a UERJ ao longo dos anos vem promovendo políticas públicas a fim de colaborar com a comunidade fluminense, pautando-se nos três pilares universitários, que são o ensino, a pesquisa e a extensão. Pilares esses, fundamentais para que se ocorra a socialização dos conhecimentos (Instituto da Terceira Idade, [199-]).

Dentre os projetos oferecidos para os idosos, destaca-se a Universidade Aberta da Terceira idade, idealizada pelo Professor Doutor Américo Piquet Carneiro e que teve seu fundamento na década de 90, no Hospital Pedro Ernesto (HUPE), a partir do projeto anterior denominado *Núcleo de Atenção ao Idoso do Hupe*, mais conhecido como NAI (Instituto da Terceira Idade, [199-]).

Embora a criação da UnATI tenha sido consolidada no início dos anos 90, a discussão a respeito da situação e qualidade de vida da pessoa idosa foi fomentada por Piquet Carneiro anos antes. No final da década de 70, o idealizador da futura UnATI, ao ministrar sua aula inaugural na UERJ com o tema “Atualidade e envelhecimento dos povos” (Furtado, Silva, 2008), já previa que essa temática seria um problema de grande importância nas décadas posteriores ao afirmar que:

O envelhecimento populacional será, seguramente, um dos maiores problemas sociais a se enfrentar, em futuro próximo, em todo o mundo. É urgente, portanto, que os governos e as universidades comecem a dar atenção a essa grave questão, organizando centros ou institutos para o estudo dos aspectos biológicos e sociais do envelhecimento, elaborando programas para recuperação e utilização da imensa força de trabalho que representa uma grande percentagem de pessoas que se aposentam cedo, ainda com muito vigor físico e intelectual que o país não pode desprezar (Instituto da Terceira Idade, [199-], p.4).

Em 1989, foi criado o documento que propunha a criação do projeto NAI, cuja preocupação pautava-se nas necessidades de saúde do idoso, por meio da criação de um centro de saúde no Hupe que não se centrasse somente nas questões físicas da população idosa, mas também nas psicológicas e sociais (Instituto da Terceira Idade, [199-]). Sendo assim, a organização do Centro de saúde da pessoa idosa contou com a presença de profissionais de diferentes áreas, como médicos, enfermeiros, psicólogos, fisioterapeutas e nutricionistas, com o objetivo de desenvolverem atividades integradas para a população

idosa. Desse modo, o projeto efetivou-se como um núcleo do Hospital Universitário Pedro Ernesto em 11 dezembro de 1990 (Instituto da Terceira Idade, [199-]).

Com a conscientização de que a saúde da população idosa estaria além das questões físicas, profissionais de diferentes áreas passaram a apoiar os ideais do Professor Américo Piquet Carneiro, tornando reais a criação da UnATI UERJ no segundo semestre de 1993. Este projeto foi criado com a finalidade de servir como uma microuniversidade temática dentro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pautando-se dentro das metas dos projetos de extensão, em finalidades como:

[...] promover estudos, debates, pesquisas e assistência à população idosa do Estado do Rio de Janeiro [...] contribuir para a elevação dos níveis de saúde física e mental e social de pessoas idosas, utilizando os recursos e alternativas existentes na Universidade; promover cursos para idosos, visando atualizar seus conhecimentos e integrando-os à sociedade contemporânea [...] (Instituto da Terceira Idade, [199-], p. 22).

Posteriormente, após dois anos de sua criação, a UnATI tornou-se um núcleo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Instituto da Terceira Idade, [199-], tendo sua instalação, atualmente, situada no décimo andar.⁵ Com uma gama de pesquisas e participações em congressos nacionais e internacionais, a Universidade Aberta da Terceira Idade da UERJ teve seu reconhecimento consolidado, tornando a UERJ uma das instituições pioneiras nas questões de serviços e atenção à pessoa idosa no Brasil, já que consegue “a interação do típico: ensino/formação de recursos humanos, pesquisa e extensão⁶. Com isto, a UERJ se posiciona como centro universitário irradiador do pensar gerontológico no Brasil, repassando fronteiras em função do arrojo do seu empreendimento científico-comunitário” (Instituto da Terceira Idade, [199-], p.24).

Importante destacar que a interdisciplinaridade do projeto UnATI é o que consolida a sua complexidade, visto que:

[...] a investigação na área da Terceira Idade não pode ser entendida como uma instância que fragmenta o saber acerca do ser humano e/ou objeto de conhecimento, uma vez que aborda integralmente os problemas relativos ao

⁵ Informação contida no site da UnATI. Disponível em: <http://www.unati.uerj.br/contato.htm>. Acesso em 2 abr. 2023.

⁶ Com a conquista que possibilitou a transformação da UNATI-UERJ em Núcleo de Envelhecimento Humano (NEH), em julho de 2023, tornando-se parte de uma unidade administrativa do centro Biomédico, o NEH passa a ter mais autonomia para antecipar medidas de prevenção da saúde da pessoa idosa e passa a ser um programa modelo de assistência reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (UERJ, 2023).

envelhecimento e mais especificamente ao homem da Terceira Idade (Instituto da Terceira Idade, [199-], p. 24-25).

Pautando-se nessa interdisciplinaridade, em 1993, o Instituto de Letras da UERJ, em parceria com a UnATI, passou a oferecer cursos de espanhol para estudantes da terceira idade e, posteriormente, de italiano. Com o aumento da procura de pessoas idosas para os estudos de línguas estrangeiras, outros idiomas passaram a ser oferecidos, como o alemão, inglês e francês (Subprojeto de Cursos de Línguas Estrangeiras na UnATI -UERJ, 2021), aumentando a parceria do Instituto de Letras ao projeto UnATI.

Na mesma década em que se iniciava o projeto UnATI, o Instituto de letras criava o Programa Línguas para a Comunidade (LICOM), com os objetivos de:

(a) oferecer ensino global de línguas (materna e estrangeira) em nível básico, focalizando as 4 (quatro) habilidades: compreensão oral, fala, escrita e leitura; (b) oferecer curso de línguas para a comunidade; (c) facilitar a interação entre indivíduos e entre os mesmos e o mundo através da língua estrangeira; (d) contribuir para o processo de construção de conhecimento e a atualização cultural; (e) proporcionar espaço de prática docente aos alunos do curso de Licenciatura em Letras; (f) contribuir para a formação do profissional em sua área de trabalho através da ampliação de possibilidades de estágios para os futuros professores de línguas (Dantas, 2014, p. 21-22).

O Programa LICOM, nesse sentido, funciona como ponte entre a comunidade externa e interna, oferecendo cursos de línguas para diferentes públicos, por meio de diferentes projetos e, em contrapartida, prepara os futuros profissionais, professores bolsistas, para a atuação profissional com perfis de discentes diversificados, em vistas de diferentes objetivos. Dentre os projetos oferecidos pelo LICOM, o LETI⁷ - Língua Estrangeira para a Terceira Idade, foco desta pesquisa, tem por objetivo oferecer línguas estrangeiras para os maiores de 60 anos como uma ferramenta de interação com o meio social e resgate da memória. Sobre esse último, se explicará melhor a seguir.

1.3.1.1 LETI-UERJ: ambiente de trocas culturais

O Projeto Língua Estrangeira Para Terceira Idade (LETI), citado anteriormente, oferece aos estudantes maiores de 60 anos, participantes da UnATI, cursos de cinco

⁷ As informações foram retiradas do site. Disponível em: <http://www.licomletrasuerj.pro.br/>. Acesso em: 2 abr. 2023.

idiomas, a saber: inglês, francês, italiano, alemão e espanhol. As aulas são ministradas por estudantes bolsistas – graduandos do Instituto de Letras e coordenadas por docentes – professores do ILE de diferentes setores (Cardoso *et al*, 2015).

Atualmente, o projeto atende em média quinhentos estudantes, oriundos da comunidade interna e externa da UERJ e conta com a coordenação geral da Professora Doutora Deise Quintiliano,⁸ do Departamento Letras Neolatinas, Setor de Espanhol, além de outros cinco coordenadores – um para cada idioma – que são “[...] professores efetivos do Instituto de Letras (ILE) da UERJ, todos com título de Doutor” (Dantas, 2014, p.15). Esses coordenadores supervisionam a atuação de estudantes de graduação no ILE, sejam bolsistas ou voluntários, no exercício da docência.

O curso de língua espanhola oferecido pelo LETI – o qual nos interessa de modo particular – é coordenado pelo Professor Doutor Rodrigo Campos⁹, também docente da UERJ, do setor de Espanhol. Tal curso é dividido em quatro níveis com a duração de seis meses cada e, assim como os demais idiomas, conta com um último nível destinado às turmas permanentes, nas quais os estudantes podem permanecer pelo tempo que julgarem necessário (LETI, 2023).

Pode-se afirmar que o LETI, assim como os demais projetos de extensão voltados à pessoa idosa, funciona como uma via de mão dupla entre o idoso e a comunidade universitária (Maranguape; Araújo, 2014) na medida em que serve como ambiente de integração entre o idoso e a universidade, assim como ferramenta de estímulo dos domínios dos aspectos linguísticos básicos do idioma escolhido, inserindo o público maduro em novas culturas e, também, contribuindo para exercitar seus aspectos cognitivos, de memória, raciocínio e atenção, reafirmando o que diz Souza (2014), sobre o papel da língua adicional para estímulo intelectual da pessoa idosa. Já aos graduandos – estudantes bolsistas do projeto – existe uma oportunidade real de iniciação às práticas da docência, de modo a contribuir para:

[...] Proporcionar alternativas para a experimentação de estratégias variadas no ensino de línguas estrangeiras [e] construir e consolidar práticas pedagógicas com vistas à formação de uma identidade profissional. (Coutinho; Araújo; Ferreira, 2012, p. 691).

⁸ Informação fornecida pela coordenação do LETI em julho de 2024.

⁹ Informação fornecida pela coordenação do LETI em julho de 2024.

O perfil do público ao qual o LETI está destinado é o de estudantes acima dos 60 anos que concluíram, no mínimo, o ensino fundamental e a seleção ocorre por meio de sorteio. O curso não possui certificado de conclusão, logo, como dito anteriormente, o estudante não precisa, necessariamente, se desligar do projeto, mas sim, permanecer no que denominamos “Turmas Permanentes” (Dantas, 2014, p.16). Tais aspectos estimulam a continuidade do idoso na comunidade, reforçando um dos objetivos do LETI, que é a prática integrativa entre os idosos e a comunidade universitária, estimulando, assim, a autonomia desses indivíduos e poder de escolha, já que podem determinar o momento de se desligar do projeto, caso seja da vontade deles. Aspectos esses que corroboram com a perspectiva da UnATI, que é a de ser uma Universidade Aberta à Terceira Idade, de fato.

Além disso, no que se refere à prática profissional dos estudantes bolsistas, o LETI estimula, também, a produção de material didático voltado ao público idoso, visto que boa parte dos produtos existentes são distantes do contexto desse público (Moraes, 2018). Tais materiais são preparados semanalmente pelos graduandos bolsistas, com a supervisão dos coordenadores de cada idioma. As atividades costumam ser dinâmicas e lúdicas, para que se possa preservar o interesse, especialmente dos estudantes das turmas permanentes e pelo fato de se tratar de um público que não considera, em sua maioria, aprender um novo idioma como um fator de obrigatoriedade (Dantas, 2014).

Segundo Maranguape e Araujo (2014), o ensino, a pesquisa e a extensão constituem os três pilares da Universidade. Desse modo, percebe-se que o projeto LICOM-LETI, enquanto projeto de extensão, se enquadra dentro desses pilares, colaborando, também, para a socialização do conhecimento que é de extrema importância para uma maior aproximação entre universidade e a sociedade (Coutinho; Araújo; Ferreira, 2014) proporcionando um estreitamento entre teoria e prática.

Sabe-se que, somente pelo fato de o LETI ser um projeto que visa o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, já favorece o intercâmbio linguístico e cultural, tendo em vista que a língua não pode ser compreendida separadamente da cultura de um povo. Entretanto, por se tratar de um projeto voltado ao público idoso em um ambiente universitário – majoritariamente ocupado por jovens¹⁰ – esse intercâmbio pode ser notado de outras duas formas: por um lado, os jovens bolsistas deverão aprender a entender as

¹⁰ PEDUZZI, Pedro. Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca Estudo mostra o perfil do estudante universitário brasileiro. **Agência Brasil**, Brasília, 21 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 24 de maio de 2023.

manifestações culturais dos estudantes, que pertencem a uma geração diferente. E isso inclui, não só a forma de esses estudantes se expressarem, mas também, o modo como irão aprender e externalizar suas dúvidas, por exemplo. De outro lado, esses discentes estarão em um ambiente dinâmico, em que se estudam e realizam novas práticas de construções sociais. Assim, terão a oportunidade de entender diferentes pontos de vista e formas de expressão.

É sabido que, dentro de cada expressão, existem valores que são dados culturalmente, que podem ser modificados ao longo do tempo. Nesse sentido, embora o projeto Língua Estrangeira para a Terceira Idade traga o termo “Língua Estrangeira” em sua nomenclatura, esta pesquisadora optou pela utilização do termo “Língua Adicional” nesta investigação. Cabe destacar que a eleição da autora não invalida o nome do Projeto, que já foi consolidado, mas diz respeito às necessidades sociais de se reavaliar os termos utilizados, como será melhor justificado a seguir.

1.4 Língua adicional ou língua estrangeira?

No que diz respeito ao que já foi adiantado anteriormente, pode-se afirmar que, tendo em vista o crescimento dos recursos tecnológicos e o estreitamento entre as diferentes línguas e culturas, fatores que podem ser influenciados com o crescimento da globalização, optou-se, nesta pesquisa, por utilizar o termo “língua adicional” (LA) em detrimento de “língua estrangeira” (LE) – embora esta última nomenclatura tenha dado nome ao projeto de extensão (LETI), campo de pesquisa desta investigação. Tal escolha pauta-se nos argumentos de Ramos (2021), que identifica o termo “língua adicional” como mais neutro e com menos marcas ideológicas, levando em conta as divergências teóricas e de nomenclatura existentes ao longo dos anos (Ramos, 2021).

O termo LE é apontado por alguns teóricos, como Saville-Troike (2006), como a língua que não é usada em contexto social dos aprendizes, que a utilizam para necessidades pessoais como viagens ou situações comunicativas transculturais, enquanto a segunda língua seria uma língua dominante no país de origem do indivíduo, necessária para situações

básicas como emprego e/ou educação e, por vezes, adquirida ¹¹por grupos minoritários ou imigrantes que falam outra língua como língua materna, ocorrendo, portanto, por meio de um processo inconsciente e de imersão do falante em contextos de uso do idioma. Revuz (1992), por sua vez, não aponta distinção entre L2 e a Língua Estrangeira, afirmando que essa última seria, por definição, uma segunda língua. Para ele, segunda língua seria um objeto de saber e de “aprendizagem raciocinada”, aprendida após a língua de referência (língua materna). O mesmo, portanto, que Língua Estrangeira (Revuz, 1992 *apud* Ramos, 2021).

Além disso, Ramos aponta outros termos que surgem para demarcar contextos políticos específicos como “Língua de acolhimento (LAc)”, “Língua de Herança (LH)” e “Língua de Vizinhança” (LV). O primeiro, “LAc”:

[...] não é novo, mas está, mais do que nunca, em voga, decorrente da grande mobilidade global. Surge como uma alternativa ao conceito de LE, por ter em sua essência conotações mais humanitárias para designar a língua do país que acolhe pessoas em situações migratórias e que saíram da pátria-mãe por razões diversas” (Ramos, 2021, p. 244).

O termo LH, por sua vez, diz respeito às relações afetivas que um indivíduo possa ter com sua família, ou com relação às preservações dos modos culturais de seus antepassados, enquanto a Língua de vizinhança refere-se à proximidade geográfica que a outra língua (aprendida ou adquirida) pode ter com sua língua materna, o que ocorre com o português e os países de língua espanhola da América Latina, por exemplo.

Tendo em vista tais variedades de nomenclatura, usadas em diferentes contextos políticos e sociais, o termo “língua adicional” apresenta-se como uma possibilidade de utilização em diferentes circunstâncias e:

[...] na medida em que se soma uma língua à que já se tem, a LA é expressão menos marcada ideologicamente, ela é “mais neutra e mais abrangente, em consonância com os argumentos de Nicolaidis & Tilio (2013, p. 285), para quem “as línguas adicionais não são inferiores, superiores, ou mesmo substitutivas da primeira língua.” (Brandão, 2017). Também, de modo geral, não importa se é a segunda, a terceira ou a quarta língua (Ramos, 2021, p. 250).

Devido a adaptabilidade e versatilidade do termo LA, Ramos, 2021, aponta a nomenclatura como um termo “guarda-chuva”, ou seja, um hiperônimo de todas as outras nomenclaturas (L2, LAc, LV etc.). Portanto, independente do paradigma em que:

¹¹ Os conceitos de aquisição e aprendizagem, utilizados nesta pesquisa, baseiam-se nas definições de Krashen (1985), como elucidado na página 43 desta dissertação.

[...] o estatuto da língua se encontre (haste do guarda-chuva) na mente do sujeito, L2, L3, L4 etc., não invalida o estatuto em outro estatuto, como o sociocultural-ideológico, LAc, LH, nem posição que ocupa internacionalmente [...] uma vez que os estatutos de uma haste e de outra não são necessariamente excludentes, tendo em vista estarem todos ligados ao mesmo “tronco. (Ramos, 2021, p.262-263).

Desse modo, uma língua pode ocupar uma ordem cronológica (L2, L3 etc.), caso essa ordem seja significativa e relevante para quem a emprega e ainda assim, ser uma Língua de Acolhimento ou de Vizinhança concomitantemente. Em todos esses casos, o termo Língua Adicional não exclui todas essas variantes e segue sendo pertinente (Ramos, 2021).

1.4.1 Axiologização do “estrangeiro”

Além das questões apresentadas acima a respeito do uso do termo “língua adicional” em detrimento de “língua estrangeira”, é importante considerar que esses usos são frutos de construções sociais que atribuem valores às escolhas semânticas, que poderão ser modificados de acordo com o contexto. Valores esses que podem ser denominados, de acordo com a semiótica greimasiana, de axiologização. O que significa que algumas palavras podem adotar valores positivos – eufóricos – ou negativos – disfóricos – a depender da situação e de quem a utiliza.

No que se refere ao termo *estrangeiro*, embora no dicionário esse vocábulo possa significar “1. (Adj e subs. masc.) Que ou o que é de outro país, que ou o que é proveniente, característico de outra nação; 2. (Subs. masc.) Indivíduo de nacionalidade diversa daquele país onde se encontra ou vive” (HOUAISS, 2001 *apud* Desidério; Limberti, 2013), dentro do viés da semiótica, tais conceitos não são suficientes para abarcar o significado dessa palavra, tendo em vista que sua definição “estabelece um inevitável vínculo com as relações intrasubjetivas e intersubjetivas que atravessam toda e qualquer interação entre sujeitos” (Desidério; Limberti, 2013, p.12).

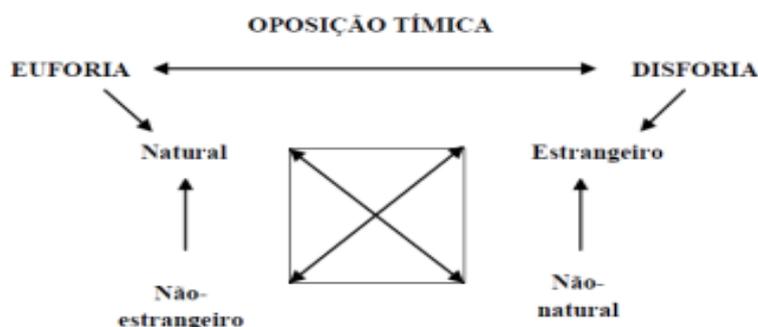
Sendo assim, o caminho para a autopercepção, segundo as autoras, é a identificação do outro, ou seja, a identificação de suas particularidades. Entretanto, se faz necessário observar que existem diferentes tipos de reconhecimento desse outro, de modo que a percepção dessa alteridade pode ser marcada por diferentes práticas, como a de “reduzir o dessemelhante – o estrangeiro – a uma posição de pura exterioridade, como se as nuances

culturais que os diferem daquilo que é considerado “padrão” não passassem de um exotismo” (Desidério; Limberti, 2013, p 15).

Visto isso, se faz necessário considerar que a definição de estrangeiro será formulada a medida em que o grupo considerado dominante, o “nós” aponta juízos de valor para esse “outro”. Desse modo, esses juízos de valor podem ser reduzidos a oposições semânticas fundamentais, de acordo com a semiótica greimasiana, podendo apontar ao termo *estrangeiro* um valor positivo (eufórico), negativo (disfórico), ou neutro (afórico) (Desidério; Limberti, 2013). Greimas e Courtés afirmam, a respeito disso, que:

[...] qualquer categoria semântica, representada no quadrado semiótico [...], é suscetível de ser axiologizada, mercê do investimento das dêixis positiva e negativa pela categoria tímica euforia/disforia. Tais axiologias (ou microssistemas de valores) podem ser abstratas (vida/morte) ou figurativas (os quatro elementos da natureza, por exemplo): na medida em que se lida aqui com categorias gerais – que, a título de hipótese de trabalho, se podem considerar como universais semânticos –, articuláveis sobre o quadrado semiótico, podem-se reconhecer estruturas elementares (de caráter abstrato) e estruturas axiológicas figurativas (Greimas; Courtés, 1979, p.37).

A partir das considerações de Greimas e Courtés (1979) e Desidério e Limberti, (2013) é possível reconhecer a dimensão tímica, ou seja, o valor positivo ou negativo – eufórico ou disfórico (Greimas e Courtés, 1979) da construção da imagem do estrangeiro a partir de categorias semânticas opostas como - estrangeiro x natural - que pode ser melhor representada pelo quadrado semiótico¹² a seguir:



Fonte: Desidério; Limberti, 2013.

A partir do esquema esboçado acima, nota-se um antagonismo entre os termos

¹² Vide item 3.2.1, referente à Semiótica Discursiva.

estrangeiro e *natural* e que há uma oposição tímica em que o ser “natural” aparece como um valor positivo (euforia) enquanto o termo estrangeiro aparece como um valor negativo (disforia). Sendo assim:

[...] *ser natural*, isto é, estar em conjunção (total ou parcial) com as premissas tomadas como universais por um Eu, assume um caráter eufórico, ao passo que ser estrangeiro (ou melhor, ser rotulado como o estrangeiro) é investido de um caráter disfórico (Desidério; Limberti, 2013, p.22).

Entretanto, cabe ressaltar que a percepção do que é natural, ou não, é proveniente de uma construção cultural, que não se estabelece por um molde rígido e estático. Portanto, tal construção pode ser modificada de acordo com as construções e mudanças sociais. São essas construções que atribuem valores semânticos no “outro”. Uma atribuição que constrói, assim, a figura do dessemelhante, do *estrangeiro*. Desse modo, “são esses mesmos valores que organizam o discurso deste sujeito (o Nós, o Um) que adere tão fortemente às configurações de seu próprio grupo; um discurso que é, muitas vezes, perpassado por práticas de intolerância e preconceito” (Desidério; Limberti, 2013, P.24).

Tais questões reafirmam as escolhas semânticas ditas anteriormente, entretanto, reforçam que os valores atribuídos a essas escolhas não são estáticos, mas devem ser repensados de acordo com o contexto e as necessidades da sociedade. Tais conceitos a respeito das atribuições tímicas – de euforia e disforia – serão abordados na seção 3.2.1.

2 ALGUNS FUNDAMENTOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

2.1 Possibilidades de aprendizagem de língua adicional na terceira idade: período crítico ou sensível

Algumas discussões são frequentes a respeito das possibilidades de aprendizagem de línguas, especialmente no que diz respeito às pessoas idosas. Embora seja reconhecido, atualmente, que os indivíduos tendem a preservar por mais tempo uma autonomia durante o envelhecimento e que práticas, como a aprendizagem de uma língua adicional (LA) podem favorecer a preservação da memória e capacidade cognitiva, ou ao menos, retardar seu processo de deterioração (Soares, 2006), por muito tempo a aprendizagem dessa parcela da população, de modo particular no que se refere ao ensino de LA, foi colocada em questão. Fator esse endossado, especialmente, pela hipótese do período crítico (Lenneberg, 1967).

Segundo essa teoria, haveria um período pré-determinado para aquisição de primeira Língua (L1). Tal aspecto foi ressaltado por Lenneberg a partir de um estudo feito com crianças surdas, que perderam a audição antes dos dois anos de idade. Segundo ele, essas crianças não teriam vantagem alguma sobre as que já nasceram surdas, em comparação com as que perderam a audição posteriormente aos dois anos de idade, cuja exposição prévia à língua oral traria benefícios, inclusive para aquisição de língua de sinais e escrita.

Outros estudiosos, como David Singleton e Lisa Ryan (2004), também investigaram a respeito dessa teoria, proposta por Lenneberg, e definiram o período crítico como:

[...] o termo utilizado na biologia para se referir a uma fase limitada no desenvolvimento de um organismo durante a qual uma atividade ou competência específica deve ser adquirida para ser incorporada ao comportamento desse organismo¹³ (Singleton; Ryan, 2004, p.32, tradução nossa).

Entretanto, estudos mais recentes comprovam que, apesar de certas limitações, não há como afirmar que a língua não poderia ser incorporada em nenhuma instância após uma fase determinada.

¹³ Tradução de: “the term used in biology to refer to a limited phase in the development of an organism during which a particular activity or competency must be acquired if it is to be incorporated into the behavior of that organism.” (Singleton; Ryan, 2004, p. 32)

Lima Junior (2013) afirma, a partir da análise de estudos anteriores realizados com crianças que foram expostas à língua de forma tardia, que, apesar de um início tardio certamente interferir na competência linguístico-comunicativa a ser adquirida (em diferentes graus), não há evidências científicas que comprovem a existência de um período crítico, biologicamente definido, a partir do qual absolutamente nenhum aspecto linguístico possa ser adquirido. Além disso, a teoria do período crítico pauta-se em questões de aquisição linguística, o que não indica impossibilidade de aprendizado de uma língua adicional, por meios autônomos ou em contextos formais.

Segundo Krashen (1985), a aquisição se diferencia da aprendizagem por se tratar de um processo inconsciente e espontâneo, enquanto a aprendizagem ocorre em contexto formal, em que o indivíduo passa a ter consciência das regras de aprendizagem. Cabe ressaltar, entretanto, que as questões de aquisição e aprendizagem podem ser concomitantes em alguns contextos, visto que em um ambiente de aprendizagem formal podem ocorrer estímulos que possibilitem a aquisição. Embora o foco desta dissertação seja analisar indivíduos em contextos formais de aprendizagem:

[...] a teoria dos universais linguísticos ou teoria da gramática universal, tenta explicar a aquisição de L2 através de um componente linguístico, biológico e inato, que é comum a todas as pessoas. A crença de que o dispositivo de aquisição de língua [...] se atrofia após a puberdade foi, como vimos anteriormente, descartada, por várias pesquisas que indicam que não há diferenças qualitativas entre crianças e adultos a não ser no que se refere à pronúncia (Figueiredo, 2009, p. 46).

De acordo com essa teoria, portanto, adultos poderiam adquirir uma língua adicional, embora tenham dificuldade com as questões de pronúncia e, ademais, cometeriam equívocos linguísticos semelhantes ao de uma criança em seu período de aquisição de língua materna. Tendo em vista tais divergências teóricas, teóricos como Lopes e Maia, (2000) preferiram substituir o nome de período crítico - que poderia pressupor uma rigidez de possibilidades - por período sensível.

2.2 **Múltiplas inteligências e plasticidade cerebral**

Rozestraten (2002), dedicou-se a estudar os possíveis mitos e verdades a respeito das questões relacionadas à inteligência e, de modo particular, como essas questões

ocorrerem na pessoa idosa. Segundo o autor, o conceito de inteligência única não seria prudente. O que existiria é um conjunto de capacidades que serviriam para “encontrar, pela reflexão a solução de um problema, testando depois, através do comportamento na situação real, a adequação desta solução” (Rozestraten, 2002, p. 154). Gardner (1995) também enxerga a inteligência como a “capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos” (Gardner, 1995, p. 14) e, segundo esse teórico, haveria “certos tipos diferentes de inteligência”, (Gardner, 1995, p. 14), que se relacionariam para encontrar diferentes tipos de finalidades, benéficas ao indivíduo e à sociedade. De forma geral, Kagan e Kogan (1970) afirmam que:

Em vez de uma única dimensão chamada intelecto, de acordo com a qual os indivíduos podem ser classificados, existem imensas diferenças entre os indivíduos em suas potencialidades e dificuldades intelectuais, e também em seus estilos de ataque em suas buscas cognitivas (Kagan; Kogan 1970 apud Gardner, 1995, p. 147).

Por outro lado, é verdade que se pode inferir que, com o envelhecimento, algumas das capacidades individuais são comprometidas. Segundo Rozestraten (2002):

Em geral há nos idosos uma modificação nos limiares perceptuais absolutos e diferenciais: ambos pioram. A sensibilidade à luz mínima diminui e a sensibilidade ao ofuscamento aumenta. Precisa-se de mais luz para ver bem, a sensibilidade ao frio e aos sons aumenta e, as diversas diferenças entre as cores e os sons, não são mais tão nítidas. A discriminação entre os gostos e os cheiros diminui, confundem-se os rostos das pessoas, o tempo de reação aumenta e tudo isto influencia necessariamente o desempenho intelectual e comportamental. (Rozestraten, 2002, p. 153).

Entretanto, segundo o mesmo autor, não há evidências de que exista uma inteligência cristalizada superior a todas as outras, que possa ser afetada ao longo dos anos.

Nesse sentido, estudos sobre a inteligência do idoso realizados por Foster e Taylor (1920), aplicados em pacientes em um hospital de Boston, identificaram que, embora os indivíduos entre 59 e 84 anos tivessem obtido resultados mais baixos nos testes de associações verbais (relacionadas ao tempo de resposta), obtiveram um resultado superior no teste de vocabulário e compreensão textual. Tal fato pode indicar que, embora algumas competências e habilidades sejam afetadas ao longo do tempo, outras poderiam servir como “compensadoras” para alcançar um determinado objetivo. Gardner também aponta a importância de que se identifique as potencialidades e as dificuldades dos estudantes em seu ponto inicial para que possam ser trabalhadas a partir de uma estratégia educacional (Gardner, 1995). Tal estratégia, portanto, pode ser alcançada, não só pelo professor, mas também, pelas potencialidades inatas de cada estudante.

Posto isso, Rozestraten afirma que não há uma lógica que possa ser estabelecida para as etapas na decadência dos diversos órgãos da pessoa idosa. Entretanto, declara “que Idosos que continuam usando bem seu organismo, exercitando-o com boa regularidade, podem manter por mais tempo seu funcionamento perfeito, apesar do envelhecimento” (Rozestraten, 2002, p. 154).

Por outro lado, estudos como o de Edvaldo Soares (2006), também indicam que o declínio ocasionado pelo envelhecimento pode ser minimizado a partir de atividades que exercitem o cérebro, como aprender uma nova Língua, por exemplo. “[...] É por esta razão que quanto mais estimularmos o nosso cérebro, menos propensos estamos a déficits de memória, tanto de curta como de longa duração” (Sousa, 2014, p.10). Tais estudos vão ao encontro das descobertas relacionadas à plasticidade cerebral, que afirmam que, devido ao fato de o cérebro ter a possibilidade de se expandir e se adaptar ao longo de toda vida (Oda *et al.*, 2002) os adultos, até a terceira idade, também têm a possibilidade de adquirir novas habilidades, inclusive a aprendizagem de uma língua adicional (Cardoso *et al.*, 2015).

Ainda segundo Sousa (2014), a leitura seria a habilidade de aprendizagem de uma língua adicional que mais contribuiria para o estímulo da memória, já que:

[...] ela requer o emprego simultâneo e em rápida sequência de memórias visuais e de linguagens, [e] estimula as vias dos sentimentos e emoções. A aprendizagem dos conceitos linguísticos pode favorecer a fixação de novas ligações semânticas pelo enriquecimento do léxico mental, reforçando assim a nossa capacidade de memorizar. Isso nos abre novos horizontes, os nossos pontos de vista se multiplicam, podendo mesmo nos fazer analisar com outro olhar a nossa língua materna (Sousa, 2014).

Nesse sentido, tais descobertas impulsionaram o interesse pelos estudos sobre a aprendizagem na Terceira Idade, assim como o interesse da pessoa idosa em buscar essas oportunidades. Desse modo, favoreceu-se à criação de projetos voltados ao público maduro em diferentes âmbitos, com fins de oferecer educação e aprendizado contínuo para pessoas idosas que desejam continuar estudando e expandindo seus conhecimentos, como é o caso das Universidades Abertas à Terceira Idade, que serão melhor detalhadas posteriormente.

2.2.1 A plasticidade cerebral e a reformulação da aprendizagem

A década de 90 foi marcada por um crescimento de avanços científicos relacionados às descobertas sobre as funções cerebrais e tecnologias voltadas para área da neurociência. Avanços esses que foram impulsionados no século passado, mas crescem ainda atualmente (Costa *et al.*, 2019). Os estudos iniciados nesse período tiveram muito êxito em diversos países, como os Estados Unidos, Nova Zelândia e Austrália, por exemplo (Lavareda; Duarte, 2016). Entretanto, também atingiram as pesquisas ocorrentes no Brasil, divulgando nomes de neurocientistas importantes, como o de Miguel Nicolelis, Roberto Lent e Suzana Herculano-Houzel, docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Costa *et al.*, 2019).

Pode-se compreender a plasticidade, de acordo com (Oda; Sant'ana; Carvalho, 2002) como a capacidade adaptativa inerente a todo ser vivo, que os “possibilita mudanças de características microfuncionais de acordo com as exigências do ambiente”. Nesse sentido, a plasticidade cerebral, defendida grandemente no século XX, pode ser entendida como a capacidade que o cérebro tem de se modificar e se regenerar ao longo de toda a vida, ou ainda, como a capacidade adaptativa do sistema nervoso central, doravante (SNC) (Costa; Silva; Jacóbsen, 2019).

Tais descobertas foram revolucionárias para mudanças de pontos de vistas em diversas áreas de estudos científicos, visto que o cérebro deixou de ser visto como um órgão:

[...] “fragmentado” (em que cada parte, isoladamente, seria responsável por uma função) e “estático” (fixo, imutável). Nesse viés, a popularização do conceito de plasticidade cerebral, a partir do avanço da ciência moderna, permite-nos (re)pensar aspectos inerentes à capacidade cognitiva do ser humano e ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem em inúmeros campos do saber (Costa; Silva; Jacóbsen, 2019, p.459).

Levando em consideração as descobertas sobre a capacidade de o cérebro expandir-se ao longo do tempo, mudou-se, também, a forma de os pesquisadores pensarem sobre a capacidade cognitiva humana. Portanto, os avanços nas descobertas da plasticidade cerebral foram de grande importância para os estudos de diferentes áreas, mas sobretudo, no que se refere aos estudos da psicologia da educação. Vygotsky (1896-1934), já postulava a respeito da plasticidade cerebral no início da década de 20, ao defender a maturação do sistema nervoso central e o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consistiria no intervalo entre o desenvolvimento real (aquele que foi alcançado e

consolidado pela criança) – que se costuma observar a partir da independência do indivíduo para a resolução de problemas – e o nível de desenvolvimento em potencial (aquele que ainda poderá ser alcançado e desenvolvido a depender das circunstâncias), que se determina por meio da solução dos problemas sob a orientação de um indivíduo adulto ou em colaboração com seus pares (Vygotsky, 1991). Em outras palavras, a ZDP seria a distância entre o processo de desenvolvimento alcançado pela criança efetivamente e a capacidade potencial de desenvolvimento futuro. Capacidade essa que pode ser desenvolvida por meio de estímulos como a interação com indivíduos mais experientes em determinadas competências. Tal conceito, portanto, já considerava a capacidade de expansão do cérebro.

Souza (2014) afirma que a ZDP, estipulada por Vygotsky, pode ser organizada a partir da junção dos seguintes setores: a zona “real (caracterizada pelos conhecimentos concretos, aquilo que já se é capaz de realizar sozinho) e a Zona de Desenvolvimento Potencial (o que se pode realizar sob orientação de outra pessoa mais experiente), tratando basicamente de questões que envolvem as capacidades de aprendizado (Souza, 2014).

Com os avanços das descobertas da plasticidade cerebral ao longo de toda a vida, estudos posteriores aos de Vygotsky passaram a considerar essa zona de desenvolvimento proximal como o potencial de maturação que ocorre a partir da interação do indivíduo – independentemente da idade – com o meio, de forma que o desafie a novos estímulos cerebrais. De acordo com Zanella (2014, p. 113), as interações envolvendo a ZDP “podem ser tanto relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação”.

Em vistas disso, pode-se entender que a plasticidade cerebral é um fator inerente ao ser humano, mas que, apesar disso, é potencializada de acordo com as interações que o indivíduo faz com o meio. Sendo assim, compreende-se que:

[...] o sistema nervoso central da espécie humana é plástico e a aprendizagem, a leitura, a formação de novas memórias, as experiências adquiridas ao longo da vida modificam as redes corticais do cérebro, especialmente, os lobos occipito-parietais envolvidos no processo de descodificação leitora (Morais; Melo; Oliveira, 2015, p.1).

O que nos leva a perceber que o estímulo a novas aprendizagens é de extrema importância para potencializar a capacidade de o cérebro se manter ativo e em expansão.

De acordo com Oda, Sant’ana e Carvalho (2002, p.175) “todo aprendizado é uma forma de plasticidade “e essa plasticidade ocorre ao longo de toda a vida do ser humano

como uma das ferramentas de obtenção dos ajustes para responder às necessidades funcionais as quais o indivíduo se depara ao longo da vida. Paulo Freire, por sua vez, embora não tenha denominado o termo “plasticidade cerebral”, de forma explícita (Cardoso *et al.*, 2019), já demonstrava tais considerações em diferentes escritos ao longo do tempo, como por exemplo, ao afirmar que os seres humanos são inacabados (Freire, 1996), indicando, dessa forma, que nunca deixariam de aprender. Percebe-se, a partir da afirmação de Freire, uma crença da expansão cerebral ao longo do tempo, de modo que possibilite o crescimento das capacidades cognitivas do indivíduo, que estaria em constante transformação.

2.2.2 A teoria das múltiplas inteligências – MIT

As descobertas a respeito das novas configurações cerebrais impactaram, diretamente, os estudos relacionados à educação e aprendizagem. Dentre as teorias que foram destacadas, Gardner (1995) apresenta a teoria das múltiplas inteligências como uma nova forma de se enxergar as capacidades cognitivas humanas, já que o autor defende uma visão pluralista da mente, reconhecendo as facetas diversificadas e individualizadas da cognição e que as pessoas têm forças cognitivas diferentes e estilos cognitivos contrastantes (Gardner, 1995). Nesse sentido, o autor afirma a existência de sete a incontáveis combinações mentais, que podem ser recombinadas, levando em consideração, ainda, o contexto socioeconômico e outras particularidades as quais cada indivíduo está inserido (Gardner, 1995). Dentre as sete principais inteligências citadas por Gardner (1995) estão as seguintes: linguística; lógico-matemática; espacial; corporal-cinestésica; musical; intrapessoal e interpessoal.

Gardner aponta as inteligências linguística e lógico-matemática como as mais valorizadas pelo currículo escolar tradicional, de modo que são as medidas nos testes de QI e realizadas nas avaliações. Entretanto, os indivíduos que têm outras habilidades em evidência, como capacidades musicais, esportivas (inteligência cinestésica), boa administração das emoções (inteligência intrapessoal) ou boa relação com pessoas (inteligência interpessoal), na maior parte das vezes não seriam reconhecidos por seus responsáveis e professores, de modo a não ter suas capacidades inatas valorizadas (Gardner, 1995), o que poderia limitar seu desenvolvimento ao longo da vida.

Segundo o autor, não haveria a existência de uma inteligência única e cristalizada, que pudesse ser medida por meio de testes, como os de QI, por exemplo. Por outro lado, os indivíduos teriam múltiplas habilidades para resolver problemas e situações. Tais habilidades – ou inteligências – apesar de terem influências genéticas e biológicas, seriam desenvolvidas na medida em que o contexto externo – histórico e social – possibilitasse meios para isso (Gardner, 1995).

Entretanto, é importante considerar que as inteligências humanas não existem meramente para a realização de testes e provas estipuladas por uma instituição, mas para encontrar soluções para diferentes desafios impostos pelo cotidiano, o que significa que todos os indivíduos necessitam de todas as inteligências citadas para seu pleno desenvolvimento e as desenvolvem em maior ou menor grau, embora tenham maior tendência a cultivar alguma delas em comparação às demais. Para fins didáticos, a seguir, apresenta-se uma breve definição das sete principais inteligências apresentadas por Gardner (1995):

a) Inteligência Linguística

Tal inteligência, assim como o nome indica, refere-se à habilidade da linguagem, inerente aos seres humanos, como a desenvoltura do indivíduo para ler, escrever, argumentar, contar histórias, interpretar textos ou usar a linguagem de forma metafórica. É importante considerar, como aponta Torresan (2020) a possibilidade de existir “subinteligências” dentro das principais inteligências. Portanto, uma pessoa pode ter bem desenvolvida a capacidade de construções de orações, assim como uma boa desenvoltura para a aplicação de regras gramaticais e menor facilidade para a criação de poesias e outros tipos de gêneros mais subjetivos, por exemplo. Entretanto, todas essas nuances fazem parte do desenvolvimento da inteligência linguística.

b) Inteligência Lógico-Matemática

Essa inteligência é considerada por Gardner, junto com a inteligência linguística, a mais valorizada nos testes de QI e a mais abordada nas escolas tradicionais. Ele a caracteriza com uma natureza “não-verbal”, em que o indivíduo resolve o problema muitas vezes antes de ser articulado, o que favorece a resolução de cálculos complexos por parte daqueles que

possuem essa habilidade bem desenvolvida.

c) Inteligência Musical

Gardner aponta a independência da inteligência musical. Para isso, ele dá o exemplo de algumas crianças autistas conseguirem desenvolver altas habilidades para tocar um instrumento musical, ainda que não consigam falar. Além disso, o autor afirma existir partes do cérebro específicas que desempenham papéis importantes na percepção e na produção da música e que ela é uma faculdade universal – existente em diferentes espécies da natureza. O que se pode observar pelo canto dos pássaros, por exemplo, que possibilita um vínculo entre as espécies.

Percebe-se que a habilidade musical pode ser considerada uma inteligência independente, também, devido ao fato de ela enquadrar-se na definição de inteligência dita por Gardner, que é a capacidade de resolver problemas e situações já que, segundo ele, a música desempenhou um importante papel unificador nas sociedades paleolíticas, por exemplo.

d) Inteligência Corporal-Cinestésica

Segundo Gardner, o controle dos movimentos do corpo está localizado no córtex motor e, a existência de uma apraxia específica evidencia a existência de uma inteligência corporal-cinestésica. Embora o reconhecimento da inteligência corporal como uma ferramenta de resolução de problemas seja menos intuitivo, de acordo com Gardner, a capacidade da utilização do corpo para expressão das emoções, jogar um jogo – como no esporte – ou criar produtos evidencia a existência desse tipo de inteligência.

e) Inteligência Espacial

Essa inteligência é necessária na navegação, leitura de mapas e em outras situações que nos exigem a capacidade de localização e direcionamento no espaço. O autor destaca a diferença entre percepção visual e a inteligência espacial, visto que um indivíduo cego pode se localizar no espaço por meio de um método indireto, como passar a mão ao longo do objeto, por exemplo. Tal atitude corresponderia a visão do indivíduo que enxerga. O que comprova que uma pessoa, que enxerga, ou não, pode ter a inteligência espacial bem

desenvolvida.

f) Inteligência Interpessoal

Consiste na capacidade de reconhecer, no outro, mudanças de ânimo, temperamentos, intenções e motivações, sem que esse outro necessite expressá-las claramente. Tal inteligência é destacada em líderes religiosos, políticos, terapeutas e pais.

g) Inteligência Intrapessoal

Tal inteligência diz respeito a capacidade de controle e entendimento das próprias emoções e percepções, como um meio de direcionar o próprio comportamento. Como essa habilidade é mais privada, para que o outro a perceba, é necessário que a expresse por outros tipos de inteligências, como a musical ou a linguística, por exemplo.

2.2.2.1 Inteligências múltiplas no ensino de língua adicional e as subinteligências

Torresan (2020) reavalia os conceitos das múltiplas inteligências, estipulados por Gardner, refletindo de que forma poderiam ser aplicados ao ensino de línguas. Sendo assim, o autor explica que as diferentes inteligências possuem níveis de desenvolvimento distintos e, embora haja alguns comprometimentos em algumas competências com o passar dos anos, como a inteligência lógico-matemática, que atinge seu ápice de desenvolvimento na primeira etapa da fase adulta, outras competências, como a linguística, podem permanecer íntegras até a terceira idade. Desse modo, é importante que o professor de línguas tenha conhecimento sobre as potencialidades relativas ao período cognitivo do seu público, especialmente ao da terceira idade, embora saibamos que existem individualidades nas etapas desse desenvolvimento, que não ocorrerá da mesma forma para todos os idosos, ainda que tenham a mesma idade, já que o envelhecimento ocorre em um processo individual (Rozestraten, 2002).

Segundo Gardner, embora seja verdade que alguns indivíduos, desde o nascimento,

possuam tendência para o desenvolvimento de determinados tipos de inteligência, não existe nada que impeça que esses indivíduos desenvolvam, em condições adequadas, outras habilidades, já que afirma que qualquer indivíduo que não possua comprometimentos cerebrais, sendo expostos a estímulos adequados relacionados à determinada inteligência, pode conseguir um bom desenvolvimento nesse campo intelectual, ainda que não tenha uma predisposição genética para isso (Gardner, 1995).

Tais descobertas são de grande utilidade para os professores de línguas adicionais e, sobretudo, para aqueles que ensinam pessoas na fase pós-período sensível (Lopes; Maia, 2000). Entretanto, ao se considerar as particularidades dos alunos mais vividos, assim como seus objetivos e potencialidades, é possível que se descubra, neles, habilidades que compensem possíveis dificuldades que podem ser observadas nesses indivíduos (Foster; Taylor, 1920).

Rozestraten (2002) afirma que, apesar de não existir uma linearidade no que se refere ao envelhecimento, já que alguns indivíduos de 70 anos podem ter características muito distintas de outros da mesma idade – uns conservando suas capacidades cognitivas e funções biológicas por mais tempo do que outros – é fato que os declínios cognitivos são inevitáveis e aparecerão mais cedo ou mais tarde, já que a velhice é um processo natural, produto de processos bioquímicos ao nível molecular (Rozestraten, 2002).

Entretanto, ainda que esses declínios possam comprometer certas competências linguísticas, como a oralidade, devido às mudanças nas constituições ósseas e articulares, por exemplo, assim como possíveis consequências no aparelho auditivo que podem impactar a compreensão auditiva (Rozestraten, 2002), os conhecimentos de mundo de um indivíduo idoso podem servir como possíveis compensadores ao facilitar o desenvolvimento de competências linguísticas como as relacionadas à leitura e aquisição de vocabulário.

Foster e Taylor (1920) observaram, em teste sobre a inteligência realizado com pacientes de um hospital de Boston, comparando grupos de indivíduos de 59 a 84 anos com um grupo de pacientes de 20 a 30 anos e outro de 10 a 19 anos, que apesar de o grupo dos voluntários mais velhos ter tido um tempo de resposta maior em testes de associações verbais – como em atividades de composições de frases e fragmentos – tiveram vantagem nos resultados referentes ao vocabulário e compreensão leitora, por exemplo.

Por conseguinte, Torresan (2020) pautado nos estudos de Gardner, afirma que a inteligência linguística, assim como as demais inteligências, possui desdobramentos ou ramificações, que são denominadas de subinteligências:

[...] considerando especificamente o caso da inteligência linguística, sobre a base de aspectos conhecidos pelos linguistas e neurocientistas, estamos convencidos de que as várias subinteligências que a compõem manifestam aspectos relativos a todas as inteligências. Ou melhor, dizemos que estamos fortemente convencidos de que existem pelo menos oito subinteligências da inteligência linguística, e que cada uma delas reflete as características de uma determinada inteligência.” (Torresan, 2020, p. 129).

Desse modo, algumas das subinteligências linguísticas estariam divididas da seguinte forma: “uma subinteligência propriamente linguística, que se caracteriza por considerar os aspectos mais intrínsecos da língua, tais como o léxico e a semântica” (Torresan, 2020, p.129); uma subinteligência lógica, “concentrada na morfologia e na sintaxe”; uma subinteligência que envolve a função emotiva da linguagem, relacionada à intrapessoalidade; uma subinteligência voltada para a pragmática, referente às funções de interpessoalidade; uma subinteligência que reconhece as funções extralinguísticas da comunicação e sua expressão cinestésica; uma subinteligência que é ativada pela disposição gráfico-espacial do texto. Tais classificações das subinteligências podem ser melhor especificadas no quadro abaixo, retirado de Torresan (2020, p.130):

Quadro 1 - As subinteligências linguísticas

Inteligência	Características	Aspectos da Língua (subinteligências linguísticas)
Linguística	Ter certa sensibilidade para as palavras	A semântica e o léxico
Lógica	Prestar atenção às relações de causa-efeito e espaço temporal.	A morfossintaxe
Intrapessoal	Conhecer a si mesmo: estar consciente dos próprios processos cognitivos e emocionais.	A dimensão emotiva da linguagem
Interpessoal	Conhecer as intenções e os desejos dos outros.	A pragmática
Naturalística	Ser sensível às analogias e às diferenças	As relações entre textos; a análise contrastiva; a intercultura
Cinestésica	Ser capaz de usar o próprio corpo de maneira estratégica.	A dimensão extralinguística da comunicação

Musical	Ter certa sensibilidade para o ritmo, o timbre e a melodia	A fonologia e a prosódia
Espacial	Perceber e imaginar a posição dos objetos no espaço e as suas transformações.	O contexto e a visualização

Fonte: Torresan, p. 130, 2020.

Tais divisões são importantes para que se possa elucidar as diferentes ramificações em que o ensino de língua adicional se submete e elucidar, também, que um estudante pode ter facilidade linguística em diferentes aspectos do idioma, o que reforça o questionamento de se estabelecer uma impossibilidade taxativa da aprendizagem de uma língua não materna após um período de maior sensibilidade, visto que se deve levar em consideração as diferentes subinteligências linguísticas que foram desenvolvidas durante a vida de cada pessoa, o conhecimento e experiências prévias dos estudantes, assim como seus determinados objetivos. Além disso, como afirmado anteriormente, os avanços não ocorrem de forma linear no que diz respeito às habilidades de pronúncia, escrita e leitura, por exemplo (Figueiredo, 2009).

Acrescentando-se às questões das múltiplas inteligências e subinteligências para um ensino de línguas mais efetivo, Torresan (2020), pautando-se em Gardner (1999), aborda que, para uma didática eficaz, se faz necessário o reconhecimento das individualidades de cada estudante, levando em consideração seus estilos de aprendizagem, como será visto adiante.

2.2.2.2 Os estilos de aprendizagem e as inteligências no ensino de LA

Gardner entende como “inteligência” as capacidades que estão relacionadas de forma específica a um conteúdo” (Gardner, 1999), enquanto os estilos de aprendizagem estariam relacionados “a um modo de desenvolver determinadas tarefas, que podem ser transversais, relacionando-se a conteúdos diversos” (Gardner, 1999 *apud* Torresan, 2020, p. 112).

Torresan (2010) explica ainda, com outras palavras, que os estilos de aprendizagem

são a preferência de estratégia cognitiva que o indivíduo tem para sua aprendizagem e que não existiria um número exato de estilos. Embora alguns autores considerem tais preferências de aprendizagem estáticas, para outros, elas poderiam mudar ao longo do tempo, em função das tarefas realizadas, experiências e humor dos estudantes. “O estilo de aprendizagem aparece assim como uma ponte entre as habilidades intelectuais (a inteligência) e traços da personalidade.” (Torresan, 2020, p.113).

Torresan (2020, p. 114-116) aponta ainda que, dentre os principais estilos de aprendizagem estão: o holístico x analítico; o visual x auditivo x cinestésico; e extrovertido x introvertido. Os estudantes com estilo de aprendizagem analítico são aqueles que dão atenção aos detalhes das informações, enquanto os estudantes holísticos focam no conjunto das informações. Os aprendizes com estilos visuais dão foco nas imagens de uma determinada atividade, os auditivos prestam atenção na sonoridade e os cinestésicos no movimento. Já com relação aos traços de personalidade extrovertida e introvertida, Torresan (2020) acrescenta que os indivíduos extrovertidos sentem maior predisposição em compartilhar seus conhecimentos com outros enquanto os introvertidos tendem a cultivar seus conhecimentos de forma individual por meio de “projetos autorregulados” (Torresan, 2020, p. 117). Tais características de personalidade (introvertida e extrovertida) não estariam relacionadas às questões de timidez ou dificuldade de relacionamento, mas dizem respeito à estratégia mais confortável que o indivíduo encontra para adquirir e processar seus conhecimentos.

Segundo Torresan (2010), é importante que se observe que em determinadas atividades o docente não irá colaborar para o estímulo de determinadas inteligências dos estudantes, mas sim com estilos de aprendizagem específicos. O que vai categorizar isso são os estímulos utilizados pelo professor na tarefa, podendo ser estímulos periféricos ou intermediários.

Um exemplo disso encontra-se quando os docentes utilizam uma música de fundo para a realização de uma atividade de escrita. Nesse momento, o estímulo musical seria periférico, pois não seria o objetivo a ser atingido pela proposta da atividade (que teria uma finalidade voltada à inteligência linguística). Entretanto, caso o professor propusesse em sala a composição de uma canção, a partir de uma inspiração musical, o estímulo utilizado seria intermediário, pois mobilizaria a inteligência musical dos estudantes.

Portanto, para propor uma didática adequada, Torresan sugere o reconhecimento das diferentes inteligências e estilos de aprendizagem de cada aluno e, pautando-se no ensino de línguas, o autor enfatiza as diferentes ramificações da inteligência linguística,

denominadas por ele de subinteligências, que podem ser estimuladas com atividades específicas de linguagem. Tais recomendações têm importância no que se refere ao ensino de língua adicional, na medida em que possibilitam o reconhecimento das diferentes nuances da aprendizagem da língua, assim como as particularidades e potencialidades de cada aluno, que permanecem no decorrer de suas vidas.

Além do reconhecimento dos professores sobre as individualidades de cada estudante, ao propor um ensino de língua adicional autônomo, é importante que se estimule uma auto-observação do discente, de diferentes faixas etárias, sobre seus próprios estilos de aprendizagem, a fim de que isso possibilite uma consciência responsável a respeito de seu processo de aprendizado. Outrossim, ao se reconhecer os benefícios da aprendizagem de língua adicional para além das finalidades conteudistas e linguísticas (BRASIL, 1998; Sousa, 2014), percebe-se o quanto os estímulos de outras inteligências podem ser benéficos para o desenvolvimento do estudante, como um todo, já que estudos apontam a inter-relação das diferentes habilidades cognitivas. Torresan (2020) alega, por exemplo que:

[...] está de fato consolidado que ao ouvir a palavra “soco” não se ativam somente regiões corticais, mas também áreas do córtex motor; em outras palavras, no momento em que um termo que remete ao léxico da corporeidade chega ao nosso ouvido, cada um de nós está pronto para viver a própria experiência cinestésica” (Torresan, 2020, p. 118).

Pautando-se nas funções dos projetos de extensão universitários para a terceira idade, é importante considerar, desse modo, sua contribuição para a inteligência interpessoal do estudante idoso, a partir da interação com seus pares e a comunidade universitária. (Cachioni, 2012). Essa relação é perpassada por diferenças culturais que ocorrem devido a diferentes contextos, como o próprio histórico de vida de cada estudante e, especialmente, devido às diferenças geracionais que são encontradas dentro da própria sala de aula, na maior parte dos casos.

Tais aspectos e divergências culturais, que são percebidos a partir das relações interpessoais e o desenvolvimento dessa habilidade podem ser mais bem compreendidos a partir de um olhar semiótico, que perpassa às questões diversas da compreensão humana. Nesse sentido, mais adiante¹⁴ se apresentará uma breve contextualização a respeito da semiótica geral para que se possa dissertar, em seguida, a respeito do recorte teórico escolhido para a análise do corpus desta pesquisa. Entretanto, a investigação seguirá, primeiramente, com as questões relacionadas a alguns fundamentos para o ensino de

¹⁴ Vide item 3.1

línguas.

2.2.3 Plasticidade Cerebral e Período Crítico: reconsiderações sobre o Ensino-Aprendizagem de LA

No que se refere à capacidade de aprendizado da pessoa idosa, as descobertas da plasticidade cerebral foram inovadoras. De acordo com Dorneles, Cardoso e Carvalho (2012):

O cérebro adulto é maleável e, devido à plasticidade, se adapta continuamente a novas circunstâncias. Essa capacidade cerebral de mudanças é atribuída à plasticidade cerebral, a qual sugere o cérebro estar bem constituído para a aprendizagem ao longo da vida e para adaptação ao ambiente. Nesse sentido, a forma como o processo de ensinar e aprender são conduzidos pode contribuir com os processos de ativação do cérebro devido à plasticidade, mas, para isso, são necessários estímulos. (Dorneles; Cardoso; Carvalho, 2012, p. 13).

Tais aspectos trouxeram uma nova perspectiva sobre as considerações a respeito do período crítico¹⁵ e a aprendizagem de uma língua adicional, já que incentivam, inclusive, o estímulo permanente da aprendizagem da pessoa madura, colocando em questionamento as teorias mais pessimistas que indicavam uma incapacidade total de aprendizagem pelas pessoas mais velhas, que permaneceriam com uma “fossilização de erros permanente” (Costa *et al*, 2019 p.467), ou seja, um erro se tornaria permanente e estável no processo de aquisição de línguas adicionais.

Segundo Selinker (2014) a interlíngua é o espaço cognitivo/linguístico que existe entre a língua materna e a língua aprendida, isso é, uma língua não nativa que é falada sempre que há contato linguístico entre duas línguas (*apud* Araújo Filho, 2022). Para Ellis (1985), dentre as características da interlíngua está o fato de ela aproximar-se da língua materna e a dinamicidade, que significa que o aprendente (Souza, 2022), experimenta novas regras em diferentes situações de uso (*apud* Araújo Filho, 2022). Araújo (2022), por sua vez, explica que a dinamicidade, uma das características da interlíngua, pode explicar o fenômeno da fossilização. Isso ocorreria quando a partir de determinado estágio, o estudante interrompe a evolução de sua interlíngua no direcionamento da língua-alvo e essa

¹⁵ Vide capítulo 2, seção 2.1

interlíngua pode vir acompanhada de estruturas fossilizadas que, para os adeptos da gramática tradicional, são considerados erros.

Entretanto, para Costa, Silva e Jacóbsen:

[...] nenhuma fossilização é eterna: toda fossilização é um devir, o fenômeno *per se* é em processo. Isso implica assumir que a fossilização é um período de transição de uma língua a outra e, como toda transição, embora possa ser mais breve para alguns e mais longa para outros, tem determinada duração de tempo. Isso está indiretamente relacionado ao conceito de plasticidade cerebral, tendo em vista que, se o cérebro humano não fosse dotado de alta plasticidade e capacidade adaptativa, realmente a fossilização de erros de estruturas linguísticas seria uma fossilização de fato (Costa; Silva; Jacóbsen, 2019, p. 467).

Desse modo, embora as descobertas de que existe um período de maior facilidade para a aprendizagem e aquisição de certas competências linguísticas, devido aos declínios biológicos inerentes ao ser humano, não devam ser negadas, como explicitado por alguns teóricos (Lenneberg, 1967; Ferrari *et al.*, 2001; Singleton; Ryan, 2004), as descobertas da plasticidade cerebral poderiam funcionar como “remédio “anti-determinista” (Costa; Silva; Jacóbsen, 2019, p. 467) [...] haja vista que, enquanto houver atividade cerebral, haverá possibilidades de aprendizagem (Costa; Silva; Jacóbsen, 2019, p. 468). Portanto, ainda que esse período sinalize uma maior plasticidade neural, reorganização e recuperação funcional em cérebros jovens em comparação com cérebros de pessoas mais velhas (Ferrari *et al.*, 2001) não deveria sinalizar “uma incapacidade determinista por parte de algum indivíduo fora da “janela de tempo” do período crítico” (Costa *et al.*, 2019, p. 468), o que significa que não se pode afirmar a incapacidade de aprendizado da pessoa idosa de uma língua adicional, em todas as instâncias. Entretanto, deve-se considerar, também, que o envelhecimento não ocorre da mesma forma para todos os indivíduos e, portanto, devem ser consideradas as suas particularidades (Rozestraten, 2002).

De acordo com Sousa (2014), com o passar dos anos, naturalmente, a memória, assim como as funções neurais, entram em declínio. Isso acontece como consequência da morte dos neurônios e, em decorrência:

[...] o número de sinapses diminui e com o passar do tempo elas são finalmente destruídas, a plasticidade do cérebro diminui, a memória é inibida e entra na fase de declínio cognitivo. Isso tem como consequência a perda de memória entre os indivíduos da terceira idade (Souza, 2014, p. 9).

Por outro lado, como já citado, atividades como o aprendizado de uma nova língua podem minimizar esses comprometimentos (Soares, 2006).

Kramer e Mota (2011), também analisaram os efeitos do bilinguismo¹⁶, ainda que tardio, para a preservação das funções cognitivas cerebrais, como o controle inibitório e a memória de trabalho. A partir de estudos anteriores, como os realizados por Bialystok e colaboradores (Bialystok; Craik; Klein; Viswanathan, 2004), elas observaram que aprender uma nova língua, ainda que na fase adulta, poderia ter efeitos positivos nas manutenções dessas funções cerebrais.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais, a semiótica pode servir como uma metodologia de importante utilidade para a percepção de estudantes e docentes a respeito de suas práticas, especialmente por meio do recurso da semiótica discursiva, que permite a construção do percurso gerativo de sentido dos enunciados de enunciadore e enunciatários. Desse modo, pode-se utilizar desse recurso para traçar um panorama dos potenciais e desafios de professores e estudantes, para que se pensem em estratégias para melhorias em suas práticas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a seguir, foi apresentada uma breve contextualização a respeito das principais correntes semióticas para que se possa, posteriormente, dissertar sobre a metodologia de análise textual aplicada no corpus desta dissertação.

¹⁶ As autoras utilizaram como definição de bilinguismo a visão de Grosejan (1994) que considerava um indivíduo bilingue aquele que se comunicava em no mínimo duas línguas de forma regular e com construções de orações significativas nos dois idiomas.

3 APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO

3.1 Uma contextualização da semiótica

A necessidade de se compreender o sentido daquilo que nos cerca é inerente ao ser humano e, por esse motivo, desde a antiguidade percebem-se movimentos em busca dessa compreensão. Nesse sentido, a semiótica surge como uma ciência capaz de trazer luz a esses questionamentos.

De acordo com Santaella (2003), o século XX foi um período de grande crescimento das ciências linguísticas (relacionadas à linguagem verbal) e as ciências semióticas (relacionadas a toda e qualquer linguagem – verbal e não verbal), ambas importantes ciências da linguagem. A semiótica, que nos interessa neste momento de modo especial, engloba um interesse por aspectos que vão além da língua falada e escrita, muito valorizada na sociedade contemporânea, mas também, busca compreender todos os aspectos de expressão e comunicação, utilizados desde os primórdios da humanidade, como:

[...] os desenhos nas grutas de Lascaux, os rituais de tribos "primitivas", danças, músicas, cerimoniais e jogos, até as produções de arquitetura e de objetos, além das formas de criação de linguagem que viemos a chamar de arte: desenhos, pinturas, esculturas, poética, cenografia etc. (Santaella, 2006, p. 2)

Sendo assim, pode-se dizer que a semiótica é uma ciência viva, devido às constantes mudanças dos modos de expressão da sociedade e “por entendermos que o sujeito modifica a língua e por ela é modificado” (Souza, 2022, p. 19). Com a globalização e, de forma especial, com o avanço das tecnologias, diferentes tipos discursivos surgem, como aqueles localizados nos discursos publicitários, nas redes sociais – com suas diferentes finalidades, as estratégias diversas, utilizadas pelos discursos políticos e os símbolos para expressões emocionais utilizados virtualmente em redes sociais (como os emoticons, *gifs* etc.), que foram absorvidos mundialmente, independentemente do idioma falado. Todos esses aspectos sugerem uma mudança na forma de compreensão de sentido do mundo, uma necessidade constante de atualização e, também, uma resignificação de aspectos conhecidos pela semiótica, como os que serão vistos mais à frente.

A palavra “semiótica” origina-se de dois vocábulos gregos: “semion”, que significa “signo” e “ótica”, que significa “ciência”, compreendendo-se, portanto, como a ciência dos

signos e significados, sendo, assim, interdisciplinar (Santaella, 2003; Denardi, 2023).

Saussure, embora não tenha utilizado a nomenclatura “semiótica”, propriamente dita, teve importante contribuição para essa teoria no século XX, na medida em que percebeu a necessidade de se entender a questão linguística como uma questão semiológica e ao propor uma ciência da semiologia (Gomes, 2009; Bevidas, Lins, 2023), afirmando que:

[...] o problema lingüístico é, antes de tudo, semiológico, e todos os nossos desenvolvimentos emprestam significação a este fato importante. Se se quiser descobrir a verdadeira natureza da língua, será mister considerá-la inicialmente no que ela tem de comum com todos os outros sistemas da mesma ordem; (...). Com isso, não apenas se esclarecerá o problema lingüístico, mas acreditamos que, considerando os ritos, os costumes etc. como signos, esses fatos aparecerão sob outra luz, e sentir-se-á a necessidade de agrupá-los na Semiologia e de explicá-los pelas leis da ciência (Saussure, 2006, p. 25).

Embora se utilize da palavra em comum “semiótica”, cabe ressaltar que os estudos pela compreensão dos significados podem ocorrer de diferentes formas e por diferentes pontos de vista. Desse modo, se faz necessário destacar que as correntes semióticas são variadas, e quando se utiliza desse termo, é necessário que se deixe claro com qual teoria se pretende trabalhar, já que há diferentes teorias semióticas, das quais se podem ressaltar especialmente:

1. A semiótica peirciana, cujo objeto de estudo é o signo, originada no seio da fenomenologia (patrono: o americano Charles Sanders Peirce, 1839-1914); 2. A semiótica discursiva, cuja preocupação é investigar a geração do sentido, nascida no âmbito da linguística (patrono: o suíço Ferdinand de Saussure, 1857-1913); 3. A semiótica da cultura, que busca estudar o dinamismo cultural, tributária do formalismo Russo, (patrono: o russo Iúri Lotman, 1922-1993). (Saraiva; Leite, p.11, 2017).

Destaca-se, porém, que, apesar de se fazer uma divisão para fins metodológicos das principais correntes semióticas do século XIX e XX, como as citadas acima, os estudos semióticos ocorreram de forma concomitante em muitos lugares do mundo, trazendo suas contribuições para os avanços da concepção de semiótica consolidada nos tempos atuais. A seguir, apresenta-se brevemente alguns dos principais representantes da semiótica moderna, citados acima.

3.1.1 A semiótica Peirceana

Um dos maiores representantes da semiótica estadunidense, Peirce (1839-1914),

filósofo e cientista, foi considerado, segundo Nöth (1998), um dos fundadores da semiótica universal moderna, já que relacionou seus estudos semióticos à lógica e à filosofia, criando “uma Filosofia científica da linguagem, sustentada em bases inovadoras” (Santaella, 2006, p.4).

Pierce tinha uma visão Pansemiótica do mundo, o que significa que para ele “as cognições, as ideias e até o homem são essencialmente entidades semióticas. Como um signo, uma ideia também se refere a outras ideias e objetos do mundo. Assim, tudo o que refletimos tem um passado” (Pierce, 1994 *apud* Nöth, 1999, p.61), portanto, acreditava que não só a linguagem humana tinha importância, mas que tudo aquilo que nos cercava era passível de linguagem, inclusive os elementos da natureza. Sendo assim, segundo o cientista, “o fato de que toda ideia é um signo junto ao fato de que a vida é uma série de ideias prova que o homem é um signo” (Pierce, 1994 *apud* Nöth, 1998, p.60).

3.1.2 Saussure e a origem da semiótica discursiva

Embora não influenciado pelos conhecimentos semióticos de seus contemporâneos, como Pierce, Saussure (1857-1913), também é considerado um dos fundadores da semiótica moderna, visto que sua teoria originou uma vertente da semiótica do século XX denominada “semiologia ou semiótica estruturalista” (Nöth; Santaella, 2021). Apesar de não ter denominado o nome semiótica em seus estudos, Saussure concebeu a ideia de uma nova ciência dos signos que se estendeu à linguística geral (Nöth; Santaella, 2021).

Ainda assim, os estudos do linguista abriram caminhos para uma ciência geral dos signos como foi concebida por seus sucessores como Louis Hjelmslev que, juntamente com Saussure, influenciou, nessa vertente estruturalista da semiótica, outros nomes como Roland Barthes, Algirdas J. Greimas e Umberto Eco. (Nöth; Santaella, 2021).

Com relação às origens da semiótica discursiva, ou semiótica francesa, pode-se afirmar que, embora Saussure tenha dado a sua contribuição, seus fundamentos foram modificados ao longo do tempo. Hjelmslev, por exemplo, passou a interpretar a divisão dos signos, anteriormente estipulada por Saussure em significante e significado, por plano da expressão e plano do conteúdo (Greimas; Courtés, 1979) e mostrou ser possível examinar esses dois planos em separado (Barros, 2005).

Entretanto, as limitações impostas pela linguística, que tinha como objetivo a análise da frase e não do texto, dificultaram o desenvolvimento da análise do conteúdo, de modo que foi necessária a criação de “propostas teóricas diversas que concebem o texto, e não mais a frase, como unidade de sentido e que consideram, portanto, que o sentido da frase depende do sentido do texto” (Barros, 2005, p. 11).

Portanto, a teoria semiótica discursiva surge, influenciada pelo conceito de signo, apresentado por Saussure, como uma necessidade de aprofundamento nos estudos discursivos, ou a análise dos discursos. Entretanto, embora o linguista tenha sido um importante influenciador da corrente semiótica discursiva ou estruturalista, tal corrente foi melhor desenvolvida pelas contribuições de Roland Barthes e Julian Greimas, que deu nome a tal teoria, como se verá a seguir.

3.1.2.1 Roland Barthes

Roland Barthes (1915-1980) teve influência na semiótica estruturalista especialmente pela criação de seus *Elementos da Semiologia*, em 1964 (Barthes, 1971a, *apud* Nöth; Santaella, 2021).

Barthes acreditava que a semiologia seria um conceito translinguístico, em que se estudaria não só os conceitos de fonologia, morfologia e sintaxe, mas também se incluiria, nessa ciência, “as grandes unidades significantes do discurso” (Nöth; Santaella, 2021, p. 239). Entretanto, em oposição a Saussure, o teórico concebia a semiologia como parte da linguística, “sendo, portanto, um ramo dela” (Nöth; Santaella, 2021, p.239).

Influenciado por seus antecessores, especialmente Saussure e Hjelmslev, Barthes alega a existência de um posicionamento logocêntrico da semiótica em que os objetos e imagens culturais possuem significados provenientes da linguagem (Barthes, 1971a, p.12, *apud* Nöth, Santaella, p.239). Logo, “para Barthes, os objetos do supermercado e as roupas que vestimos são signos só porque eles refletem estruturas verbais, palavras e discursos analisáveis em sistemas de oposições” (Nöth; Santaella, 2021, p.239). Ou seja, tais objetos e imagens se convertem em signos apenas dentro dos discursos aos quais eles pertencem.

3.1.2.2 Greimas e a semiótica discursiva

Além de Barthes, Greimas foi um outro teórico fortemente influenciado por Saussure e Hjelmslev, na corrente da semiótica estruturalista, chegando, até mesmo, a dar nome a uma nova corrente semiótica de grande influência no Brasil (Nöth; Santaella, 2021). Nesse sentido, a partir de sua obra *semântica estrutural* (1966), introduziu uma semiótica que seria núcleo da Escola de Paris e que influenciou diferentes ramos culturais como a pintura, arquitetura, música e teologia (Nöth; Santaella, 2021).

Influenciado, também, por outros estudos da área da linguística (Barros, 2005; Beividas; Lins, 2023):

[...] principalmente na proposta do linguista Lucien Tesnière e na análise do conto maravilhoso russo elaborado por Vladimir Propp, [Greimas] organizou sua própria teoria narrativa, na qual inseriu os elementos que demonstram a possibilidade de se fazer uma abordagem sintática integral de um texto (Gomes, 2009. p. 9)

Como afirma Fiorin (2003), o objetivo de Greimas era criar uma teoria geral da significação, que subjaz aos textos de qualquer espécie, sejam verbais ou não verbais. Entretanto, ao ver que essa abordagem sintática não seria o suficiente, Greimas adotou uma “solução vertical”, que seria uma perspectiva “gerativa” de sentido, em que “as unidades manifestadas na superfície do texto seriam elementos já “enriquecidos”, provenientes da articulação entre categorias mais simples e abstratas localizadas em patamares mais profundos que só o procedimento descritivo pode revelar” (Fiorin, 2003, p. 262).

Em vista disso, a partir da máxima “fora do texto não há salvação”, Greimas propôs uma visão estruturalista em torno dos princípios da contradição e imanência em que o sentido surgiria, em qualquer texto, a partir de uma primeira diferença fundamental, preenchida, posteriormente, por variações. Tal preenchimento e a complexidade das relações dos elementos textuais, constituem, para Greimas, um percurso gerativo de sentido que funciona como “simulacro metodológico para explicar o processo de entendimento, em que o leitor precisa fazer abstrações a partir da superfície do texto, para poder entendê-lo” (Fiorin, 1999). Entretanto, para melhor compreensão dos sentidos produzidos pelo texto, se faz necessário entender como a semiótica discursiva o concebe.

Segundo Barros (2005), o texto pode ser compreendido pelo discurso, a partir de pistas discursivas que indicam o momento da enunciação. Além disso, a autora afirma que

para a semiótica discursiva os textos podem ser linguísticos (escritos ou orais), não verbais, ou seja, visuais ou constituídos por meio de gestos, ou ainda sincréticos – com mais de uma expressão (Barros, 2005)

Desse modo, a semiótica discursiva reconhece as diferentes formas de manifestação textual e, por isso, identifica uma dificuldade de se especializar em uma teoria do texto que possa dar conta dessas diversidades. Por isso, a semiótica propõe uma análise, primeiramente, das características em comum dentro das diferentes manifestações textuais, de modo que se possa conceber uma teoria geral do texto:

Por isso mesmo, na esteira de L. Hjelmslev, propõe, como primeiro passo para a análise, que se faça abstração das diferentes manifestações — visuais, gestuais, verbais ou sincréticas — **e que se examine apenas seu plano do conteúdo**. As especificidades da expressão, na sua relação com o conteúdo, serão estudadas posteriormente (Barros, 2005, p. 9, grifo do autor).

Além disso, Segundo Fiorin (1991), o texto é um lugar de manipulação consciente, em que o falante pode organizar seus recursos de expressão a fim de estabelecer da melhor maneira o seu discurso. Tal formação discursiva é o que materializa a formação ideológica do homem, que é a matéria prima para que ele possa constituir os seus discursos. Desse modo, o texto seria a representação individual do homem que expressa, por meio dele, seus discursos, que são limitados pela cultura e contexto histórico, social e ideológico no qual está inserido (Fiorin, 1991). Esses discursos são manifestados por meio de temas e figuras ¹⁷dominantes em um marco temporal que, entretanto, são textualizados de formas diferenciadas por cada indivíduo. Sendo assim “o discurso é o lugar do social, enquanto o texto é o lugar por excelência do indivíduo” (Fiorin, 1991, p. 10).

Por outro lado, Greimas e Courtés (1979) apontam que, com frequência o texto e o discurso são empregados como sinônimos, o que ocorre, sobretudo, em decorrência “da interpretação terminológica como aquelas línguas naturais que não dispõem de equivalente para o termo francês” (Greimas; Courtés, 1979, p. 460). Nesse caso, pode-se empregar texto e discurso indeterminadamente, especialmente “para designar o eixo sintagmático das semióticas não linguísticas”. Sendo assim, “um ritual ou balé, por exemplo, podem ser considerados discursos ou textos” (Greimas; Courtés, 1979, p. 460).

¹⁷ Para simplificação metodológica, utilizaremos a definição de Barros, 2005 que define “Tema” “como” um elemento da semântica narrativa que não remete a elementos do mundo natural, e sim às categorias “lingüísticas” ou “semióticas” que o organizam (Barros, 2005, p. 86) e “Figura” como “é um elemento da semântica discursiva que se relaciona com um elemento do mundo natural, o que cria, no discurso, o efeito de sentido ou a ilusão de realidade (Barros, 2005, p. 83).

Pode-se afirmar, por tanto, que a semiótica discursiva é uma metodologia de análise textual que analisa os diferentes discursos por meio de suas manifestações textuais. Nesse sentido, cabe ressaltar que a semiótica discursiva entende a insuficiência da análise estritamente interna ao texto para a determinação dos valores discursivos e considera, portanto, a relevância do contexto para a melhor compreensão e manifestação desses valores. Entretanto, Barros (2005) afirma que:

Pode-se caminhar nessa direção e executar a análise contextual, desde que o contexto seja entendido e examinado como uma organização de textos que dialogam com o texto em questão. Assim concebido, o contexto não se confunde com o “mundo das coisas”, mas se explica como um texto maior, no interior de que cada texto se integra e cobra sentido (Barros, 2005, p. 78).

Portanto, embora para a semiótica discursiva não exista possibilidade de análise fora do texto e que se considere primeiramente o plano do conteúdo, o contexto pode ser incorporado à significação na medida em que se considera o texto muito mais do que o texto escrito, mas, como afirma Fiorin (1991), tudo aquilo que permite uma manipulação consciente de organização do discurso.

3.1.3 Iuri Lotman e a semiótica das culturas

A semiótica das Culturas, que tem Iuri Lotman (1922-1993) como precursor no século XX, desponta na década de 60, na escola de Tartu-Moscou/ETM (Velho, 2009; Américo, 2012). A partir de uma nova concepção sobre a interdependência entre homem e cultura, tal corrente surge de modo a modificar a compreensão a respeito da construção de significados. Diferentemente da Semiótica discursiva, que pautava a construção dos significados estritamente pelas marcas discursivas do plano do conteúdo, embora não desconsidere o contexto, o enxergando como um texto amplo (Barros, 2005), a SC tinha como objetivo abranger os estudos semióticos direcionados aos aspectos filosóficos, sociais e até mesmo tecnológicos, reconhecendo que esses aspectos impactavam a produção sógnica das culturas e refletiam nos processos de significação e comunicação social de um grupo (Velho, 2009).

Apesar das contribuições de Lotman para a literatura em sua concepção semiótica, na década de 70, o autor começa a incluir em seus estudos outras manifestações culturais

como o teatro, pintura, cinema e até mesmo as regras de etiquetas do comportamento social do século XIX e o funcionamento do cérebro humano (Américo, 2012). Desse modo, as obras de Lotman tinham como viés de análise uma concepção histórico-cultural do texto em questão, de modo a incluir em sua perspectiva de compreensão o ponto de vista, não somente do autor, mas também do leitor ou ouvinte, tendo em vista que, em alguns momentos, existe uma divergência entre a intenção do autor e a compreensão de quem escuta (Américo, 2012). Logo, Américo afirma que, na tentativa de “defender o autor”, Lotman tentava reconstruir o contexto ao qual ele estava inserido no momento da escrita (Américo, 2012).

Lotman, juntamente com os estudiosos da SC da Escola de Tártu, enxergavam a cultura como a memória não-genética de um povo, mas também como uma “inteligência coletiva, um sistema [...] que molda a dinâmica da vida social, mas leva em consideração não só os aspectos do *socius* mas todos os fenômenos que incidem sobre a consciência coletiva” (Velho, 2009, p. 250). Sendo assim:

As informações da natureza e dos fenômenos históricos e ambientais vão inferindo consciência no grupo social e se transformam de não-cultura (informação não processada) em cultura (dados em sistemas com organização), passam a fazer parte da memória coletiva: um signo ganha um só significado para um dado grupo (Velho, 2009, p. 250).

Portanto, as constantes manifestações sociais e naturais, observadas por um determinado grupo, interferem na consciência coletiva e na forma que esse grupo compreende o mundo, transformando tais percepções em parte de sua cultura:

Assim, a memória comum para o espaço de uma dada cultura é assegurada, em primeiro lugar, pela presença de alguns textos constantes e, em segundo lugar, quer seja pela unidade dos códigos, quer seja por sua invariância, ou ainda, pelo carácter ininterrupto e regular de sua transformação ¹⁸ (Lotman, 1996, p. 109, tradução nossa).

Segundo Américo (2012), devido ao fato de o termo “semiótica” não ser bem-visto na União Soviética pela grande proporção dos estudos semióticos no ocidente, o matemático e linguista Vladímir Uspiénski sugeriu a denominação “Sistemas Modelizantes Secundários”. Nas palavras de Uspiénski, o termo trazia as seguintes qualidades:

¹⁸ “Así pues, la memoria común para el espacio de una cultura determinada está asegurada, en primer lugar, por la presencia de unos textos constantes y, en segundo lugar, por la unidad de los códigos, o por su invariância, o por el carácter ininterrumpida y regular de su transformación” (LOTMAN, 1996, p. 109).

1) soava de modo muito científico; 2) era totalmente incompreensível; 3) contudo, no caso de uma grande necessidade, podia ser explicado: os sistemas primários que modelam a realidade são as línguas naturais, enquanto todas as outras, construídas sobre elas, são secundárias”. (Uspiénski, 1995 *apud* Américo, 2015, p.128).

Sendo assim, os sistemas modelizantes secundários seriam aqueles construídos a partir da língua natural. “Eles também podem ser chamados de sistemas semióticos ou de linguagens culturais” (Américo, 2015, p.128). Entretanto, Lotman, assim como outros estudiosos da semiótica Russa daquela época, levaram a sério o termo utilizado por Uspiénski e “passou a desenvolver o conceito de texto da cultura como um sistema secundário, construído com base do sistema primário, a língua” (Américo, 2015, p. 128), tendo em vista que para Lotman, a língua é quem modeliza primeiramente a realidade (Lotman, [199-] *apud* Velho, 2009) e, posteriormente, os sistemas secundários são construídos sobre essa língua. Tais sistemas irão modelar aspectos parciais dessa realidade. Ou seja, tudo aquilo que é construído a partir da língua natural, expresso na cultura e nas expressões culturais, como as religiões, ritos e costumes, tudo isso é considerado modelizantes secundários:

Uma poesia, por exemplo, reconstrói o mundo de maneira específica. Contém referências do texto escrito, mas se apresenta de forma específica, propõe conotações, porém, sempre se mirando ou modelizando, estruturada pela língua mãe e pela forma e pelos sentidos que são buscados na memória da cultura. Cada signo ou texto depositado na memória da cultura vai formar o “cosmo” sógnico de cada grupo, a que Lotman dá o nome de semiosfera (Velho, 2009, p. 255).

Desse modo, para o autor, tanto a língua, (modelizante primário), quanto as linguagens que dela se derivam, expressadas pela cultura (modelizante secundário), criam uma rede ou “cosmo sógnico”, sem o qual elas não poderiam existir. Tal cosmo é denominado por Lotman de “semiosfera”.

Por conseguinte, nessa tentativa de compreender e explicar as manifestações culturais por meio da linguagem, Lotman utilizou das metáforas espaciais como recursos para o desenvolvimento de sua concepção semiótica, contrastando imagens de “espaços abertos de dimensões galácticas” (Nöth; Santaella, 2021, p. 294), com imagens “de territórios fechados separados por limites” (Nöth; Santaella, 2021, p. 294), refletindo uma visão de cultura como “um sistema autorreferencial no qual os espaços semióticos encontram-se enraizados em mais espaços isomórficos envolventes da semiose cultural” (Nöth; Santaella, 2021). Dessa forma, o teórico utilizou de referências espaciais como a biosfera, por exemplo, para explicar o mundo sógnico, criando conceitos como a

“semiosfera”, como foi introduzido anteriormente e será mais bem detalhado no 3.2.2.1.

3.1.4 Umberto Eco

Nascido em Alessandria – Itália, o Semioticista Umberto Eco (1932-2016), embora tenha bebido das fontes da corrente estruturalista, se assemelhava a Lotman, fundador da Escola de Tártu, devido ao seu apreço pelos modelizantes¹⁹ secundários – aqueles originários da língua (modelizante primário) – especialmente no que se refere a Cultura de Massa (Nöth, 2017).

Lotman, assim como Greimas, Hjelmslev e Saussure, debruçou-se nos estudos dos significados a partir de seus opostos (Nöth, 2016). Nesse sentido, estipulou o conceito de signo por meio de sua oposição com o “não signo”, assim como analisou os conceitos de cultura em contraste a contracultura (Eco, 2000; Nöth, 2016), chegando ao *insight* de que “uma cultura capaz de modelar a si própria é cultura e contracultura ao mesmo tempo e, na medida em que é sua própria contracultura, é sempre um sentido positivo do termo” (Nöth, 2016 p. 5). Desse modo, a cultura teria um novo significado: “o processo crítico de troca entre modelos sociais existentes, paradigmas estéticos e científicos. [...] É a única manifestação cultural que a cultura dominante não é capaz de reconhecer e aceitar” (Eco, 1983, p. 126 *apud* Nöth, 2016, p.5)

Para Eco (2000), a semiótica pode ser entendida como uma teoria que estuda tudo o que pode ser compreendido como “signo”, ou seja, uma diversidade de objetos e acontecimentos. Desse modo, por parecer pretencioso esse objetivo, o teórico enfatiza sua compreensão da teoria semiótica como aquela que estuda tudo aquilo que pode ser utilizado para substituir um significante, ainda que esse significante não exista de fato (Nöth 2016; Eco, 2000). Logo, Eco afirma que a semiótica é uma disciplina que estuda tudo aquilo que pode ser utilizado para mentir e, portanto, uma “teoria da mentira” (Eco, 2000; Nöth, 2016).

¹⁹ Vide a respeito dos modelizantes primários e secundários no item: 3.1.3 “Iuri Lotman e a Semiótica das Culturas”.

3.2 Os conceitos terminológicos a serem aplicados na análise do corpus

Este tópico destina-se a identificar os principais conceitos terminológicos que serão utilizados para a análise dos questionários e entrevistas. Para isso, as próximas sessões serão organizadas por subtópicos, já introduzidos no Aporte Teórico Metodológico, seguidos por seus conceitos terminológicos relacionados, como se verá a seguir.

3.2.1 Conceitos terminológicos relacionados à semiótica discursiva

3.2.1.1 Percurso gerativo de sentido

Greimas e Courtés apontaram que o percurso para a construção de sentido estipulado pela semiótica discursiva deve ser dividido em três condicionantes:

a) ser gerativo, ou seja, “concebido sob a forma de investimentos de conteúdo progressivos, dispostos em patamares sucessivos, indo dos investimentos mais abstratos aos mais concretos e figurativos, de tal modo que cada um dos patamares pudesse receber uma representação metalinguística explícita”; b) ser sintagmático, isto é, deve explicar não as unidades lexicais particulares, mas a produção e a interpretação do discurso; c) ser geral, ou seja, deve ter como postulado a unicidade do sentido, que pode ser manifestado por diferentes planos de expressão ou por vários planos de expressão ao mesmo tempo, como no cinema, por exemplo (Greimas; Courtés, 1979, p. 328 *apud* Fiorin, 2006, p. 72).

Portanto, pode-se afirmar que o percurso gerativo de sentido (doravante PGS), estipulado por Greimas e explicado por Fiorin, 2006, é um modelo dinâmico, que se propõe a desvendar como o sentido é construído e interpretado nos textos e discursos. Tal modelo busca analisar como os elementos semióticos são combinados e organizados para gerar sentido, considerando que essas combinações são realizadas em níveis hierárquicos, iniciando de uma estrutura fundamental, mais simples e abstrata e finalizando em uma estrutura discursiva, mais complexa e concreta (Barros, 2005; Fiorin, 2006), levando em consideração, ainda, que a semiótica busca, primeiramente, dedicar-se ao plano do conteúdo (como os elementos são manifestados dentro do texto) para depois preocupar-se com o plano da expressão.

É importante considerar que, para a análise dos questionários e entrevistas se levará em conta de forma especial a terceira etapa do percurso gerativo de sentido – nível discursivo. Entretanto, como a divisão dessas etapas ocorre por questões metodológicas e, em alguns momentos, essas etapas dialogam entre si, como afirma Barros (2005), posteriormente serão apresentadas, brevemente, as três etapas do percurso Gerativo de Sentido.

1) Nível Fundamental

Nessa primeira etapa, é necessário que se estipule as oposições semânticas fundamentais do texto, a partir das quais o seu sentido é constituído. Ou seja, esse nível “apresenta o mínimo de sentido necessário para a composição do texto e a relação de diferença ou oposição entre dois termos semânticos” (Pinto, 2020 p. 12).

Em vista disso, em um texto, as oposições fundamentais podem ser atribuídas em vida x morte; liberdade x dominação e natureza x cultura, por exemplo (Barros, 2005; Beividas, Lins, 2023). Para cada uma dessas unidades semânticas, pode -se atribuir um valor positivo (eufórico) ou negativo (disfórico), que será revelado a partir do contexto, não existindo, portanto, um valor invariável (Pinto, 2020). A atribuição desses valores pode ser denominada axiologização, de acordo com Greimas e Courtés (1979). Sobre isso, se falará a seguir.

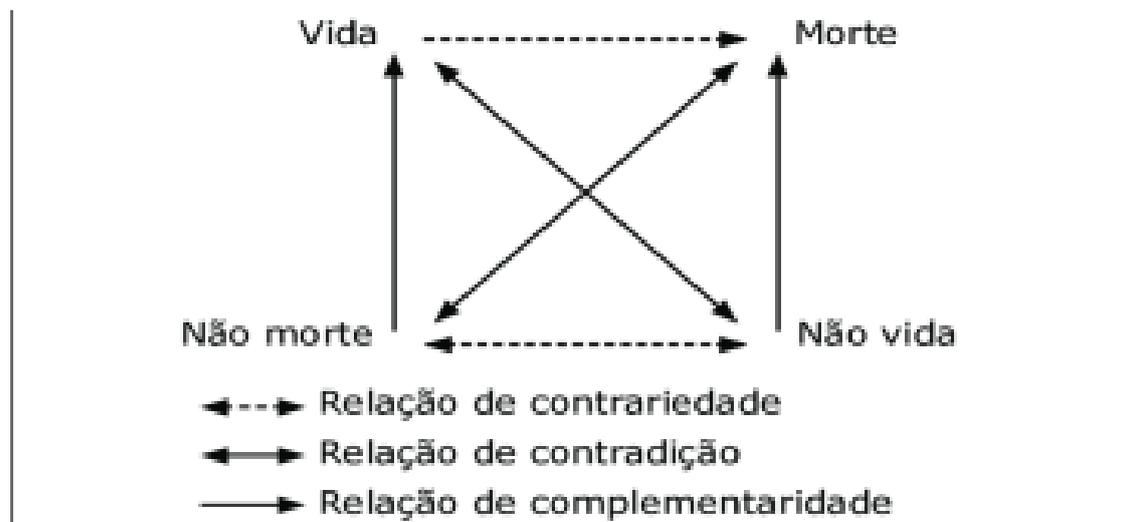
a) Euforia x Disforia

Como já foi mencionado, a axiologização, ou seja, a atribuição de valores em um texto pode ser realizada de forma dinâmica. O que significa que em um determinado texto a unidade semântica “morte” pode ter um valor negativo (disfórico), enquanto em outro, pode assumir um valor positivo (eufórico). Além disso, esses valores poderão variar dentro do mesmo texto, de acordo com a movimentação discursiva. Como afirma Fiorin (2006), em outras palavras:

Cada um dos elementos da categoria semântica de base de um texto recebe a qualificação semântica /euforia/ versus /disforia/. O termo ao qual foi aplicada a marca /euforia/ é considerado um valor positivo; aquele a que foi dada a qualificação /disforia/ é visto como um valor negativo. No nosso exemplo, a /parcialidade/ é disfórica e a /totalidade/, eufórica. Euforia e disforia não são valores determinados (Fiorin, 2004, p. 18-19).

Tal manifestação semântica pode ser representada pelo quadrado semiótico, que é uma “representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer” (Greimas, Courtés, 1979 p.364), a fim de manifestar uma representação esquemática das relações entre as unidades de sentido fundamentais de um texto. Abaixo está representado um exemplo de possibilidade de manifestação semântica textual em um quadrado semiótico.

Figura 2 – Exemplo de quadrado Semiótico

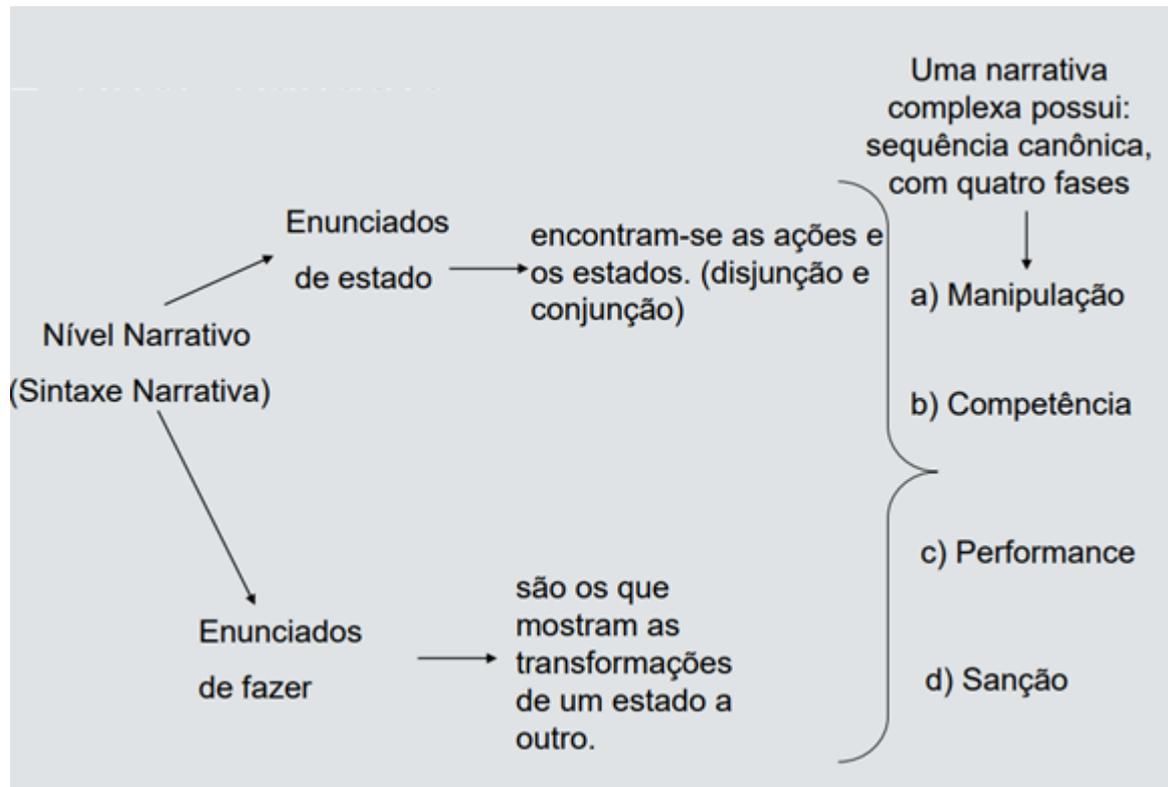


Fonte: Pinto (2020) adaptado de Greimas e Courtés, 2008.

2) Nível Narrativo

O segundo nível do percurso gerativo de sentido (nível narrativo), vai além do nível fundamental – que apresenta as mínimas oposições de sentido – de modo a explorar como os elementos são articulados em narrativas de diferentes contextos, como cinema, literatura, publicidade etc. A narratividade, nesse momento, é ocasionada por uma transformação entre dois estados estipulados pelos sujeitos da narrativa (sujeito de estado e sujeito de fazer). Tal transformação ocorre em uma sequência canônica, compreendendo quatro atos: manipulação, competência, performance e sanção (Greimas; Courtés, 1979; Pinto, 2020; Dariz, [201-]), como pode ser melhor observado na figura abaixo:

Figura 3 - Sequências canônicas do Nível Narrativo



Fonte: Dariz, [201-].

Pode-se conceber o enunciado de fazer como aquele relacionado às ações de uma narrativa, descrevendo a relação entre os personagens e as mudanças e avanços da trama. (Barros, 2005, Dariz, [201-], Fiorin, 2004). Por outro lado, o enunciado de estado, anterior ao enunciado de fazer, assim como sugere a sua nomenclatura, é uma categoria mais descritiva, utilizada para delimitar as representações de situações ou condições estáticas em uma narrativa. Desse modo, ele lida com situações sem enfatizar ações ou mudanças.

a) A Junção no Enunciado de Estado (Conjunção x Disjunção com os Objetos de Valor)

Além disso, no enunciado de estado é o momento que se delimita, também, os estados de junção entre o sujeito e determinados objetos de valor, ou seja, “a relação que une o sujeito ao objeto” ou ainda “a função constitutiva dos enunciados de estado” (Greimas; Courtés, 1979, p. 249), podendo ser estipuladas relações de conjunção (quando o sujeito possui determinado objeto) ou de disjunção (quando o sujeito não possui determinado objeto) (Barros, 2005; Everaert-Desmedt, 1984). Considerando os objetos de valor como o “lugar de investimento dos valores (...) com os quais o sujeito está em

conjunção ou em disjunção (Greimas; Courtés, 1979, p.313).

b) Enunciado de Fazer

A primeira fase da sequência canônica, para iniciar a mudança do enunciado de estado para o enunciado de fazer, é a manipulação. Ela ocorre quando um sujeito age sobre outro para levá-lo a querer e/ou fazer alguma coisa (Fiorin, 2004, p. 21) e, de acordo com Fiorin, pode ocorrer dos seguintes modos: tentação, intimidação, provocação e sedução (Fiorin, 2004)

Segundo Barros (2005), a tentação pode ocorrer em discursos, como por exemplo “Se você come tudo, a mamãe leva você para ver o filme da Mônica” (Barros, 2005, p. 31), ocasionando a competência de poder (como valor modal positivo), no destinador-manipulador e levando o destinatário a querer fazer alguma coisa. A intimidação, por sua vez, ocorre em discursos como “Coma tudo, senão você apanha!” (Barros, 2005, p. 31), competência essa que confere o valor modal negativo de poder ao enunciador -manipulador- e influencia o destinatário a dever-fazer alguma coisa. A provocação, como em “Duvido que você seja capaz de comer todo o espinafre” (Barros, 2005, p.31) acontece quando o enunciador -manipulador, desafia o destinatário-manipulado a dever fazer algo e a sedução: “você é um menino tão bonito e que gosta tanto da mamãe, você vai comer tudo, não é?” (Barros, 2005, p. 31), ocorre quando o enunciador-manipulador leva o enunciatário -manipulado - a querer fazer algo (Barros, 2005).

A competência, como segundo ato canônico, ocorre quando o sujeito que vai realizar a transformação central da ação possui os valores modais de querer-fazer, dever-fazer, poder-fazer e um saber-fazer, possibilitando que essa transformação seja alcançada. A performance, por sua vez, ocorre quando acontece a mudança de um estado ao outro na narrativa e a sanção, como último ato canônico, consiste na constatação de que a performance, de fato, foi consolidada, tendo o reconhecimento do sujeito que operou essa transformação. Geralmente, ocorre no final do texto narrativo e, nessa fase, acontecem os julgamentos, consolidados em prêmios ou castigos (Dariz, [201-]).

3) Nível Discursivo

O terceiro e último nível do PGS, representa o nível mais superficial e concreto do percurso de significação. Focaremos, neste pequeno tópico, no que diz respeito,

especialmente, à semântica discursiva, tendo em vista que é o recorte metodológico para a análise do objeto de estudo a ser apresentado por esta pesquisa.

Segundo Fiorin (2008), enquanto no nível narrativo podemos nos deparar com formas abstratas como um sujeito entra em conjunção com a riqueza, “No nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude”, o que permite que esse nível produza “as variações de conteúdos narrativos invariantes” (Fiorin, 2004, p. 28).

Desse modo, como aponta Barros, 2005, pode-se dizer que os valores, abstratos, assumidos no percurso narrativo, assumem no nível discursivo, percursos temáticos e figurativos, que são disseminados pelo sujeito da enunciação. Dessa forma, o sujeito da enunciação garante a coerência semântica discursiva, criando, por meio dessa concretização figurativa, efeitos de sentido e de realidade e adicionando ao discurso, também, indícios de novas formas de se pensar e enxergar essa realidade (Pinto, 2020), fazendo da semântica discursiva, como aponta Fiorin “o campo da determinação ideológica propriamente dita” (Fiorin, 1998, p. 19). Em vista disso, a concretude dos termos que se forma no terceiro nível do PGS pode ser visualizadas das seguintes formas:

a) Temas, Figuras e Isotopias

Segundo Barros, “Tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos. Em outras palavras, os percursos são constituídos pela recorrência de traços semânticos ou semas, concebidos abstratamente” (Barros, 2005, p.66).

A análise desses percursos deve ser realizada a partir da verificação da recorrência de traços semânticos concebidos abstratamente. Desse modo, é importante que se analise esses traços semânticos (ou semas) que se repetem no discurso o tornando coerente. Esses valores abstratos, ou seja, que não podem ser concebidos no mundo natural, podem ser chamados de “temas”, no nível discursivo do PGS (Barros, 2005). Tais temas (abstratos) são revestidos de palavras mais concretas, chamadas de figuras. (Barros, 2005).

Um exemplo citado por Barros é o do poema “O Sol em Pernambuco”, de Melo Neto, com o que utiliza figuras concretas como “sol, fogo, incendeia, deserto, aceso, acender” para recobrir o tema da seca no Nordeste (Barros. 2005, p. 72).

A recorrência de temas dentro de um texto pode ser chamada de isotopia temática, ao passo que a recorrência de figuras, que possibilita trazer um traço de realidade ao texto, pode ser chamada de isotopias figurativas.

Pretende-se dar especial atenção aos temas, figuras e isotopias, tendo em vista que, a partir deles, é possível perceber os traços estilísticos do enunciador, que dará margem para que se possa apreender seu ethos discursivo. Sobre esse tópico, se esclarecerá a seguir.

3.2.1.2 Ethos Discursivo

Uma das questões pertinentes nas teorias discursivas, diz respeito à imagem daquele que fala, ou seja, do enunciador. Tal imagem é apreendida a partir de “pistas” discursivas, que se manifestam por meio dos elementos discursivos, como as escolhas semânticas e as recorrências de temas ou figuras (isotopias), que auxiliam na configuração do estilo desse enunciador em seu discurso. Cabe ressaltar que essa “imagem” é manifestada por meio, não só dos discursos escritos, mas também dos orais, a partir do tom de voz, contexto da enunciação etc. Tal imagem de quem fala, pode ser denominada, na semiótica discursiva, de “ethos do enunciador” (Fiorin, 2008). Entretanto, convém enfatizar que, embora existam diferentes compreensões a respeito do ethos, esta pesquisa considerará a definição compreendida, especialmente por Fiorin (2008).

Nesse sentido, nota-se que o debate a respeito do ethos, não é recente, sendo abordado desde a retórica Clássica, por Aristóteles (Fiorin, 2008) e amplamente debatido por Dominique Maingueneau, (apud Gonçalves, 2015), que contribuiu fortemente para sua incorporação na teoria da análise do discurso. A partir dessas discussões anteriores, Fiorin apoia a incorporação do conceito de ethos à semiótica discursiva, de modo que o considera como a imagem do “eu”, ou daquele que fala, que leva em consideração o “tu”, ou aquele que recebe a mensagem. Portanto, aquele que fala é influenciado pela imagem que tem daquele que recebe a mensagem, denominada por Fiorin de páthos do enunciatário. (Fiorin, 2008).

Logo, pode-se notar que as marcas das quais o ethos é apreendido ocorrem a partir da enunciação e não do enunciado, visto que Fiorin aponta que:

Aquela [a enunciação] é o conjunto de elementos linguísticos que indica as pessoas, os espaços e tempos da enunciação, bem como todas as avaliações, julgamentos, pontos de vista que são de responsabilidade do *eu*, revelados por adjetivos, substantivos, verbos etc. O enunciado é o produto da enunciação despido de marcas enunciativas (Fiorin, 2008, p. 138).

Portanto, Fiorin define a enunciação como a “instância linguística logicamente pressuposta pela existência do enunciado”. Visto isso, o teórico aponta que o enunciador (o “eu” ou aquele que fala) é o autor e o enunciatário (o “tu” ou aquele que recebe a mensagem), o leitor, mas não o autor ou leitor reais (em carne e osso), mas “uma imagem do autor e do leitor construída pelo texto” (Fiorin, 2008, p. 138), ou seja; o autor e leitor que estão implícitos a partir da enunciação.

Como o ethos discursivo está presente nas entrelinhas das marcas discursivas de textos diversos, a partir do estilo discursivo do enunciador, se faz necessária a observação das marcas discursivas que constituem esses estilos, tendo em vista que essas marcas configuram a individualidade de quem fala. Segundo Discini (2004), o estilo configura uma recorrência de características, ditas por ela “traços de conteúdo e de expressão” (Discini, 2004, p. 23) que implica em um efeito de sentido de individualidade. Além desse aspecto, a autora aponta alguns outros fatos sobre o estilo, como, por exemplo:

[...] o estilo é apreensível numa totalidade; b) o estilo é um fato diferencial; c) o efeito de individualidade permite a construção do ator da enunciação; d) o ator da enunciação manifesta-se por um ethos (um caráter, que pressupõe um corpo e uma voz); e) o estilo é um modo recorrente de referencialização da enunciação no enunciado (Discini, 2004, p.23).

Nesse sentido, pode-se compreender o estilo, em outras palavras, como uma recorrência de características da enunciação que induzem a uma imagem do enunciador, que é, por sua vez, reafirmada pelos efeitos de sentido que esses traços provocam (Gonçalves, 2015). Discini aponta, ainda, que o efeito de sentido de individualidade que o estilo constitui, permite a construção do ator da enunciação, que é manifestado por um ethos. Tal fato torna relevante a definição de ator da enunciação para semiótica discursiva. Segundo Greimas e Courtés, a palavra “ator” pode ser definida como:

[...] uma unidade lexical, de tipo nominal, que inserida no discurso, é suscetível de receber, no momento de sua manifestação, investimentos da sintaxe narrativa de superfície e da semântica discursiva (Greimas; Courtés, 1979, p. 34)

Greimas e Courtés, ainda apontam que “o ator pode ser individual (Pedro) ou coletivo (A multidão)” e que “a individualização de um ator é marcada, frequentemente, pela atribuição de um nome próprio” (Greimas; Courtés, 1979, p. 34), embora tal nome não represente o indivíduo em carne e osso, como explica Fiorin (2008). Desse modo, “um papel temático qualquer, ‘o pai’, por exemplo, muitas vezes serve de denominação do ator” (Greimas; Courtés, 1979, p. 34).

Destarte, é importante ressaltar que, quando se fala de ethos do enunciador, se faz referência ao ator da enunciação e não ao actante dessa, visto que:

[...] do ponto de vista da produção do discurso, poder-se-á distinguir o actante da enunciação, que é um actante logicamente implícito, logicamente pressuposto pelo enunciado, do ator da enunciação: nesse último caso, o ator será, por exemplo, ‘Baudelaire’, na medida em que se define pela totalidade dos seus discursos” (Greimas; Courtés, 1979, p. 36).

À vista disso, e a partir das análises do que afirmam Greimas e Courtés (1979) e Fiorin (2008), assim como dos trechos citados por Discini (2004), percebe-se que, enquanto o actante é apreendido a partir de uma análise individual de um discurso que considera um “ele”, implícito, a construção do ator pode ser compreendida a partir de uma visão global dos discursos que essa terceira pessoa profere.

Desse modo, o estilo constrói a imagem do ator da enunciação, corporalizada pelo ethos. Fiorin (2008) ao indagar-se em que lugar, na materialidade discursiva, o ethos poderia ser achado, responde que:

[...] em qualquer elemento composicional do discurso ou do texto: na escolha do assunto, na construção das personagens, nos gêneros escolhidos, no nível de linguagem usado, no ritmo, na figurativização, na escolha dos temas, nas isotopias etc. (Fiorin, 2008, p. 143).

Cabe destacar, entretanto, que o ethos do enunciador também se relaciona com o páthos do enunciatário, visto que, ao proferir um discurso um “eu sempre se dirige a um tu e, portanto, a cada instância que um actante diz ‘eu’, corresponde a um tu” (Fiorin, 2008, p. 153). Nesse aspecto, Greimas e Courtés afirmam que enunciador e enunciatário se configuram em sujeitos da enunciação (Greimas; Courtés, 1979) e, portanto, o enunciatário possui um papel de coenunciador da enunciação (Fiorin, 2008). Desse modo, é importante ressaltar que, ao proferir um discurso, o enunciador é moldado, de certa forma, pelas expectativas do coenunciador, ou enunciatário, ou melhor dizendo, pela imagem que o enunciador tem desse enunciatário.

Além disso, o ethos, apesar de caracterizar traços de individualidade, pode apreender características de uma coletividade (Greimas; Courtés, 1979). Fiorin aponta um exemplo quando descreve a mudança do ethos da segunda geração romântica para a terceira, caracterizado pela “reiteração do invernal, do noturno, do macilento, do pálido, do desbotado, etc.” (Fiorin, 2008, p. 147), “apresentando um caráter que oscila entre a melancolia e a paixão” (Fiorin, 2008, p. 147), enquanto, na terceira geração romântica, “o tom é indignado e grandiloquente” (Fiorin, 2008, p. 149). O que indica que, a partir da

análise dos traços em comum das marcas de enunciação de determinado grupo em um determinado contexto, pode-se compreender marcas do ethos desse grupo. É o que se pretende, nesta investigação, ao se analisar os traços isotópicos nas respostas dos voluntários.

Em vista disso, tendo em conta as ferramentas de pesquisa desta dissertação, é importante considerar suas particularidades, pelo fato de que em um questionário, ou entrevista, por exemplo, – gêneros textuais que serão analisados nesta investigação – as respostas dos enunciatários (participantes voluntários), serão analisadas a partir de sua materialidade discursiva. Portanto, não se espera que se consiga depreender, a partir desses discursos, os indivíduos reais que responderam às perguntas construídas pela enunciatória (pesquisadora), considerando que suas respostas estão influenciadas por todas as questões observadas acima, mas sim, que a partir da análise das recorrências estilísticas, depreendidas por meio das possíveis isotopias temáticas encontradas, se possa detectar pistas que indiquem um ethos predominante dos estudantes de projetos de extensão como no projeto LETI, a partir de seu próprio discurso e do discurso de seus professores.

É importante levar em consideração, ainda, que os discursos proferidos representam verdades e construções inerentes à cultura e ao contexto cultural no qual o indivíduo está inserido. Logo, embora a semiótica discursiva em um primeiro momento não considere o plano da expressão, ou seja, foque estritamente no plano do conteúdo para a compreensão das marcas do discurso, isso não exclui a ideia de que a imagem que o homem tem de si mesmo e dos demais está estritamente atrelada a um sistema cultural, já que o homem modifica a cultura e é modificado por ela. É o que sugere a corrente denominada “Semiótica das Culturas”, doravante SC, a qual as terminologias utilizadas para a análise serão apresentadas a seguir.

3.2.2 Conceitos terminológicos aplicados à semiótica das culturas

3.2.2.1 Semiosfera

Como dito anteriormente por Velho (2009), a partir dos conceitos de Lotman, “Semiosfera” seria o Cosmo dos signos. O espaço em que todo o tipo de signo se manifesta.

Assim como a Biosfera possui as características necessárias para dar condições à vida, a Semiosfera seria o espaço cósmico com os elementos necessários para a disponibilização da produção de sentido, isto é, representa a “esfera que possui as características distintivas que são atribuídas a um espaço fechado em si mesmo. Somente dentro desse espaço são possíveis os processos comunicativos e a produção de novas informações” (Lotman, 1996, p. 11, tradução nossa).²⁰

Portanto:

A semiosfera seria, então, um ambiente com elementos (códigos culturais) significantes, disponíveis de serem acessados (combinados), que vai dar condições às representações, sistemas de signos que vão dar suporte à reprodução e manutenção da cultura (Velho, 2009, p. 254).

Entretanto, Lotman não concebia a Semiosfera apenas como uma metáfora de um espaço semiótico, mas sim “uma esfera específica processando signos, que são desígnio de um espaço fechado” (Santaella; Nöth, 2021) e, apenas dentro dessa esfera é possível o processamento de novas informações (*apud* Santaella; Nöth, 2021), o que significa que fora desse espaço, não existe a possibilidade da existência da “vida sígnica” e da produção de sentido.

3.2.2.2 Fronteira

Velho (2009), aponta que, segundo Lotman, os textos se “reproduzem” por contaminações que se dão nas fronteiras “esponjosas”, nos limites dos diferentes sistemas (Velho, 2009, p.255). Essas fronteiras, de acordo com o vocabulário matemático, seriam “um conjunto de pontos que pertencem simultaneamente ao espaço interior e ao espaço exterior” (Lozano, 1999 *apud* Velho, 2009, p. 255). Desse modo, os textos que se aproximam das fronteiras adotam uma estrutura mais frágil do que aqueles que estão mais inseridos no sistema cultural (Velho, 2009).

Sendo assim, do contato entre os diferentes sistemas nessas fronteiras, nas chamadas periferias organizadas, surgem textos novos, com características diferentes de suas culturas

²⁰ “esfera que posee los rasgos distintivos que se atribuyen a un espacio cerrado en sí mismo. Sólo dentro de tal espacio resultan posibles la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información” (LOTMAN, 1996, p. 11).

originárias, organizados com menos formalidade do que os textos construídos nos centros, em que permanecem as estruturas mais fortemente arraigadas ao sistema cultural (Velho, 2009).

De acordo com Américo, (2017): “Toda cultura (semiosfera) necessita de outra cultura para definir a sua essência e os seus limites” (Américo, 2017, p. 8) e ainda, segundo Lotman:

A fronteira do espaço semiótico é uma posição funcional e estrutural muito importante, que determina a essência do seu mecanismo semiótico. A fronteira é um mecanismo bilingual que traduz as mensagens externas para a linguagem interna da semiosfera e vice-versa. Dessa forma, apenas com a sua ajuda a semiosfera pode entrar em contato com o espaço não semiótico e extrassemiótico (LOTMAN, 1992, p. 14 *apud* Américo, 2017, p. 8).

a) Fronteira e os Processos de Tradução

Se faz necessária, todavia, a compreensão de que o processo de tradução ocorrido em diferentes fronteiras de espaços semióticos (semiosferas), não significa, necessariamente, a tradução de uma língua para outra, por exemplo. Nesse aspecto, essa tradução pode significar “parte do processo de compreensão, por parte do receptor, da mensagem emitida por um emissor” (Américo, 2014, p. 1), considerando que, embora os indivíduos pertençam a mesma nação, existem diferentes fronteiras dentro dessa nação, constituindo outros tipos de códigos.

Segundo Lótman:

[...] o ato de comunicação (de todo modo bastante complexo e, portanto, valioso do ponto de vista cultural) deve ser analisado não como um simples deslocamento de uma mensagem, a qual permanece adequada a si mesma, da consciência do emissor à consciência do receptor, e sim como uma tradução de um texto da linguagem do meu "eu" para a linguagem do teu "tu". A própria possibilidade dessa tradução é determinada pelo fato de que os códigos de ambos os participantes do ato comunicativo, embora não sejam iguais, formam pluralidades intermitentes (Lotman, 2001, p. 563 *apud* Américo, 2014, tradução da autora)

Nesse aspecto, nota-se que, semelhante ao ponto de vista da semiótica discursiva, que percebe o discurso emitido pelo enunciador (eu), como um discurso que também será influenciado pelo enunciatário (tu) – e será adaptado à imagem que esse enunciador tem do enunciatário – para Lotman, esse discurso do eu deverá ser traduzido para uma linguagem do tu, a fim de ter sua mensagem consolidada. Assim, pode-se perceber que, para o autor, embora esses indivíduos pertençam à mesma semiosfera – como a um mesmo país, por

exemplo – a linguagem entre seres diferentes não é exatamente a mesma e, por isso, a mensagem que chega ao receptor nem sempre é idêntica à criada pelo emissor, pois está sujeita a distorções, podendo ocasionar alterações consideráveis no texto original (Lotman, 2001 *apud* Américo, 2014). Tais aspectos também são impactados pelo conhecimento de mundo de cada indivíduo, as instituições que eles frequentaram ao longo da vida, geração às quais eles pertencem etc.

Lotman, à semelhança do conceito de *ethos* discursivo, apresentado por Fiorin, 2008, em que o enunciatário identifica traços discursivos que apontam para uma imagem daquele que fala e, assim, constrói uma compreensão do enunciado, a partir das marcas da enunciação – enunciado esse que também considerou o *páthos*, ou seja, uma imagem prévia do enunciatário, para ser construído – aponta que o processo de tradução não aconteceria se:

[...] na parte percebida da mensagem não houvesse um indício do modo como o receptor deve transformar a sua personalidade para compreender a parte perdida da mensagem (Lotman, 2001, p. 563, *apud* Américo 2014, p.21-22).

O que significa que, para uma compreensão efetiva entre enunciador e enunciatário ou, entre emissor e receptor, deve haver uma disposição mútua entre os sujeitos discursivos – em termos da semiótica discursiva – (Greimas; Courtés, 1979).

b) Cultura e processos de Tradução

Segundo Lotman (1990), a cultura é a interação metassemiótica que desenha interações espaciais e relações entre os agentes dessa cultura. O que significa que ela pode ser compreendida em diferentes níveis de relações espaciais, como entre indivíduos, estruturas, processos e limites de suas interações (*apud* Yalán Dongo, Guerra, Campos, 2021). Greimas e Courtés (1979) em sua definição de cultura, também observaram a necessidade de se considerar os componentes macrossemióticos da cultura - a língua natural e o mundo natural - para que se possa pensar em uma metassemiótica chamada “cultura” e reconhecem as limitações disso.

“Esses níveis de relacionamento na semiosfera revelam um arranjo estrutural que determina a própria produção do espaço como uma categoria heterogênea e marcada pelo diálogo e pela tradução entre indivíduos e diferentes grupos sociais

que determinam o seu mecanismo” (Martins, 2015 *apud* Yalán Dongo, Guerra, Campos, 2021, tradução nossa)²¹.

O que pode expressar a representação da cultura como uma construção social e heterogênea, que necessita de diferentes traduções para a construção do diálogo.

Ainda sobre a cultura, é possível afirmar que Lotman percebe a estrutura da semiosfera como uma estrutura binária, implicando em uma relação estrutural e opositiva entre centro e periferia, que podem ser atualizadas e redefinidas em outras oposições como interior e exterior, homogêneo e heterogêneo, passado e presente etc. O que significa que a semiosfera e a cultura só existem a partir de relações antagônicas e da existência do outro (Yalán Dongo; Guerra; Campos, 2021). Portanto, na visão de Lotman:

Centro e periferia caracterizam-se por serem estruturas nucleares e organizacionais do mundo semiótico: por um lado, o centro como agente produtivo de textos, e por outro, a periferia como o lado mais amorfo, mas ao mesmo tempo formado pelo centro de codificação. Ao contrário da noção de centro de significação que procura impor a sua institucionalidade, linguagem ou modo de pensar, encontramos na periferia os espaços onde a mensagem está mais dispersa. (Lotman, 2018 *apud* Yalán Dongo, Guerra, Campos, 2021, p. 107, tradução nossa)²².

Por conseguinte, os autores explicam que a semiosfera, representando um espaço binário, em que a periferia apresenta menor rigidez e organização e o centro, um espaço mais estruturalista e organizado, implica a necessidade de uma série de traduções internas a essa semiosfera (Yalán Dongo; Guerra; Campos, 2021). Desse modo, a noção entre centro e periferia pode ser correlacionada a todo e qualquer antagonismo existente em nossa sociedade:

Se o espaço culturalizado da semiosfera é percebido por ela como ordenado, organizado e seguro, o espaço externo é visto como desorganizado e caótico, podendo ser definido até como uma não-cultura. O curioso é que as diferenças entre o “nosso” e o “alheio” costumam ser constituídas de forma espelhada: aquilo que é proibido em um espaço é permitido em outro (Lotman, 2001, p. 256 *apud* Américo, 2017, p. 9).

21 Tradução de: Estos niveles de relación en la semiosfera revelan una disposición estructural que determina la producción misma del espacio como una categoría heterogénea y marcada por el diálogo y la traducción entre los individuos y los diferentes grupos sociales que determinan su mecanismo” (Martins, 2015; Greimas y Courtés, 1982, *apud* Dongo, Guerra, Campos, p.107).

22 Tradução de: Centro y periferia se caracterizan por ser estructuras nucleares y organizativas del mundo semiótico: por un lado, el centro como agentividad productiva de textos, y por el otro, la periferia como el lado más amorfo, pero a la vez formado por el centro codificante. Caso contrario a la noción de centro de significación que busca imponer su institucionalidad, lenguaje o forma de pensar, nos encontramos con los espacios de la periferia donde el mensaje es más disperso (Lotman, 2018, *apud*, Dongo, Guerra, campos, 2021, p.107).

Em contrapartida, a periferia, próxima às fronteiras da semiosfera, pode ser interpretada, portanto, não somente como um limite para as interações culturais, mas como um filtro que permite o ingresso seletivo de certas mensagens externas à semiosfera. Assim, Lotman considera que esse limite da fronteira periférica, seleciona e traduz fragmentos textuais do exterior ao espaço semiótico e que tais fragmentos podem ser, aos poucos, incorporados ao centro (Yalán Dongo; Guerra; Campos, 2021). As fronteiras funcionam como um limite territorial, pertencente à semiosfera, que possui um enfoque de identidade seletiva, que não permite a incorporação da totalidade do que está externo ao espaço semiótico, a fim de regularizar as modalizações dos espaços culturais (Dongo; Guerra; Campos, 2021). Por outro lado, o centro, como produtor de textos internos à semiosfera, pode transmitir tais textos às periferias que, menos condensadas e inflexíveis, podem dar uma nova roupagem a esses textos. Em outras palavras, Américo, pautando-se nos conceitos de Lotman, afirma que:

[...] a semiosfera não é uma formação estável, mas extremamente dinâmica. As linguagens e os textos culturais se encontram em constante diálogo, se multiplicando e disputando o lugar central. Como vimos, os processos que ocorrem na periferia (próximos à fronteira) da semiosfera são mais dinâmicos e os que acontecem no centro (núcleo) são estáveis. Os textos periféricos estão em contato com o espaço alheio e representam um elemento catalisador da cultura, gerando sempre novos sentidos e novos textos. Por serem mais dinâmicos, com o tempo eles tendem a ocupar o centro da semiosfera e então os textos “centrais” tornam-se periféricos. Acontece uma inversão da oposição centro-periferia (Américo, 2017, p.11)

Américo, 2017, cita a inversão entre centro-periferia, exemplificados por Lotman, (2001). Lotman cita como exemplo dessa inversão, a incorporação da calça jeans por parte dos jovens americanos, que se revoltaram contra a cultura central, visto que anteriormente o jeans era exclusivo dos trabalhadores braçais. Aos poucos, a calça jeans foi ganhando aderência e sendo incorporada também ao centro. Sobre a calça jeans, Américo ainda supõe que o exemplo de Lotman pode se dar ao seu contexto na união soviética, em que a incorporação da calça jeans pelos socialistas significava uma apropriação de valores capitalistas, muito antagônicos aos valores centrais estipulados pelo centro da semiosfera da União Soviética.

Sendo assim, Américo dá como exemplo a charge que surgiu como capa da revista Krokodil, em 6, fevereiro de 1975.

Figura 4 - Capa da Revista Krokodil, 06 de fevereiro de 1975



Fonte: Andrei Krylov, 1975 *apud* Américo, 2017, p.16

Américo explica a imagem acima da seguinte forma:

[...] uma jovem vestindo calça jeans e um boné coloridos e se arrumando para sair no dia 8 de março (como evidencia o calendário de parede), uma das principais datas festivas soviéticas: Dia Internacional da Mulher. O colorido das roupas da jovem destoa do vestido marrom da avó, cujo rosto é propositalmente descolorido. Aliás, a predominância das cores cinza, marrom e preto nas roupas dos soviéticos pode ser observada em diversas videocrônicas e fotografias. Portanto, todo o conjunto de roupas e acessórios, escolhidos pela moça, contraria a moda soviética e remete à maneira “estrangeira” de se vestir. Assim como no caso da nobreza russa dos séculos XVIII-XIX, os jovens soviéticos eram percebidos como estrangeiros dentro do seu próprio país (Américo, 2017, p. 16).

Américo ainda ressalta que, abaixo da caricatura, se pode ler a fala da avó: “Você poderia vestir saia ao menos para homenagear o feriado?”. Tal fator sugere uma geração mais jovem pertencente às periferias da União Soviética, de modo que incorporaram mais facilmente à cultura estrangeira, enquanto os idosos, por sua vez, pertenceriam ao centro da

semiosfera, constituindo um grupo menos aberto às mudanças. Embora com o tempo essa assimilação seja possível, assim como ocorreu com a incorporação da calça jeans (Américo, 2017).

Pode-se observar, no Brasil, uma semelhança com o ocorrido na sociedade Russa no que diz respeito à assimilação de textos alheios, a partir da observação do movimento antropofágico sugerido por Oswald de Andrade no século XX (Jobim, 2015). Tendo em vista que, assim como se propõe nas fronteiras um diálogo entre o que é meu e o que é do outro e uma “frouxidão” no que diz respeito às estruturas rígidas da língua (Velho, 2009), o movimento antropofágico tinha como objetivo romper com os padrões culturais e artísticos da época por meio da *devoração* da cultura alheia (Jobim, 2015), de modo, não a negá-la, mas sim, a transformá-la em algo original.

Em virtude disso, tal filosofia se faz pertinente, especialmente no que se refere à educação para o público idoso, na medida em que é importante que se considere os conhecimentos prévios dos estudantes, sem negá-los, mas apresentando-lhes uma nova proposta. Dessa maneira, os indivíduos poderão, a partir da relação do antigo e do moderno, e do reconhecimento da própria cultura e da cultura do outro, construir novas pontes de conhecimento.

Com relação ao projeto LETI-UERJ, por exemplo, a relação entre centro e periferia e processos de tradução, ademais de poder ser entendida pela incorporação de uma nova língua, pode ser percebida, também, a partir da interação intergeracional, que ocorre entre o idoso e a comunidade universitária, especialmente com seus professores bolsistas, visto que, como dito anteriormente, a universidade ainda é um espaço em que predominam jovens entre 19 e 24 anos.²³

Dessa forma, semelhante à experiência de Paulo Freire em Angicos, em que professores voluntários se disponibilizaram a aprender o vocabulário dos adultos daquela região, antes de iniciar seu processo de alfabetização²⁴, de modo semelhante, os jovens bolsistas deverão estar mais próximos e disponíveis à realidade, linguagem e aspectos

23 PEDUZZI, Pedro. Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca Estudo mostra o perfil do estudante universitário brasileiro. Agência Brasil, Brasília, 21 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 24 de maio de 2023.

24 ALFABETIZAÇÃO em Angicos - A Pedagogia de Paulo Freire - Sala de Notícias Canal Futura. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (13 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ENks3CJeJ5E>. Acesso em: 9 dez. 2021.

culturais dos alunos idosos. Entretanto, sabemos que as práticas educacionais funcionam como via de mão dupla, o que significa que esses discentes também terão oportunidade de ampliar seu conhecimento de mundo, não só a partir do ponto de vista do professor bolsista, mas especialmente, a partir da prática de aprendizagem de uma língua adicional, que é um exercício de amplitude de conhecimento e percepções. Além disso, os estudantes idosos estarão em um ambiente universitário, espaço propício para a aquisição de novas ideias e expansão de conhecimentos.

3.2.3 Conceitos terminológicos aplicados às múltiplas inteligências

3.2.3.1 Subinteligências linguísticas

Considerando o conceito de ethos discursivo, estipulado por Fiorin (2008) e a partir das respostas dos próprios estudantes e graduandos bolsistas, espera-se observar indícios das subinteligências linguísticas, estabelecidas por Torresan (2020), a partir dos conceitos de múltiplas inteligências, criados por Howard Gardner (1995).

Como estipulado na seção 2.1.2.1, Torresan afirma que cada uma das múltiplas inteligências pode ser dividida em “subinteligências” correspondentes às inteligências principais. No caso da subinteligência linguística, que é a que interessa aos ensinamentos de línguas, especialmente, o autor propõe oito subdivisões, correspondendo características específicas de cada inteligência citada. O quadro sinóptico a respeito das subinteligências linguísticas, citado por Torresan (2020, p.30), pode ser encontrado no item 2.1.2.1 (p. 44-45) desta dissertação.

3.2.3.2 Estilos de aprendizagem

A teoria dos Estilos de Aprendizagem, proposta por Howard Gardner, é uma extensão de sua teoria das Múltiplas Inteligências. O autor argumenta que as pessoas têm

diferentes estilos preferenciais de aprendizagem, e esses estilos refletem as diferentes maneiras pelas quais cada indivíduo aborda a aprendizagem e processa informações.

Torresan (2020), a partir dos estudos de Gardner, destaca que não há um número fixo de estilos, e alguns autores consideram essas preferências como dinâmicas, podendo mudar ao longo do tempo com base nas tarefas, experiências e estados de humor dos estudantes.

Assim como já citado no item 2.1.2.2, Torresan (2010) afirma que é crucial notar que, em certas atividades, o papel do professor não consistirá em promover estímulos para o desenvolvimento de inteligências específicas nos estudantes, mas sim em se direcionar a estilos de aprendizagem particulares de cada indivíduo. A diferenciação entre essas abordagens dependerá dos estímulos empregados pelo educador na execução da tarefa, que podem ser classificados como periféricos ou intermediários. Para uma exemplificação mais detalhada desses aspectos, convém verificar o item “Os Estilos de Aprendizagem e as Inteligências no Ensino de LA”, desta dissertação.

3.3 Organização e levantamento do corpus

A presente pesquisa teve caráter exploratório, tendo em vista que buscou traçar o perfil dos estudantes do Projeto Língua Estrangeira para a Terceira Idade – LETI – oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – e de suas professoras bolsistas, a partir de seus *ethos* discursivos (Fiorin, 2008), apreendidos por meio da análise dos enunciados dos voluntários.

Posto isso, a investigação tem por objetivo, em um primeiro momento, identificar as características dos participantes enquanto estudantes de uma língua adicional na terceira idade, levando em consideração as suas particularidades, como estilos de aprendizagem e subinteligências linguísticas (Gardner, 1995; Torresan, 2020) e, em contraponto com a análise dos enunciados de suas professoras – graduandas bolsistas – observar de que maneira essas habilidades estão sendo trabalhadas em sala de aula.

Além disso, dentro da construção do perfil dos estudantes e dos professores do LETI, buscou-se observar, a partir de suas experiências e relatos, suas possíveis facilidades e dificuldades na aprendizagem e ensino da língua espanhola, assim como o ensino e aprendizagem podem ser impactados pela percepção da relação entre língua e cultura

(Lotman, 2001; Américo, 2014; Nöth, 1998) pelas docentes e discentes, bem como pelas questões de comunicação e relacionamento em sala de aula, levando em conta os conceitos de fronteira, tradução e semiosfera (Américo, 2014 e 2017; Nöth, 1998; Lotman, 1996; Velho, 2009), observando, ademais, as contribuições do LETI para a propagação das relações intergeracionais e seu caráter de via de mão dupla entre estudantes da terceira idade e professores bolsistas (Maranguape; Araújo, 2014).

Desse modo, utilizando o terceiro nível da semiótica discursiva – nível discursivo (Greimas, 1979; Barros, 2005), como uma metodologia de análise textual, a pesquisa buscou observar as isotopias temáticas nos discursos dos participantes, de modo a verificar as recorrências temáticas em seus enunciados, a fim de se traçar, por meio de suas narrativas, o ethos discursivo (Fiorin, 2008) dos voluntários. Entretanto, utilizou-se, também, elementos do primeiro e segundo níveis do percurso gerativo de sentido na análise do corpus, especialmente no que diz respeito a observação dos aspectos de conjunção ou disjunção para com os objetos de valor dos estudantes e professoras bolsistas, bem como para a análise dos elementos eufóricos e/ou disfóricos para o ensino-aprendizagem de língua adicional, no ponto de vista dos entrevistados.

Nesse sentido, a investigação articula o método quantitativo ao qualitativo por meio de três questionários – presentes nos apêndices desta pesquisa – aplicados a 14 estudantes do nível 1 e 12 estudantes do nível 4 do curso de língua espanhola do LETI, assim como para suas respectivas professoras bolsistas (graduandas do Instituto de Letras da UERJ), totalizando 28 voluntários. Tais questionários tiveram como inspiração inicial a pesquisa realizada pela autora em 2018 com estudantes de nível 4 do mesmo projeto (Santos, 2018), entretanto, foram totalmente reformulados e aplicados às teorias propostas por esta investigação, tendo sido a pesquisa realizada no segundo semestre do ano de 2023, com novos sujeitos.

Cabe ressaltar, ainda, que esta pesquisa foi devidamente submetida à Plataforma Brasil²⁵ e aprovada pelo comitê de ética e que todos os voluntários necessitaram assinar ao Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE). Os questionários foram respondidos de forma anônima, a fim de que fossem evitados possíveis constrangimentos para os participantes. Além disso, é importante considerar que, no que diz respeito ao material aplicado ao público idoso, foram observadas a linguagem da escrita e tamanho da fonte, para que as possíveis necessidades dos participantes fossem atendidas e que todos os

²⁵ Parecer na Plataforma Brasil: 5886020

voluntários, estudantes da terceira idade, responderam ao questionário de modo escrito, impresso e individual. Também foi dada a possibilidade de que esses estudantes pudessem completar o preenchimento das respostas em outro momento.

Ademais, faz-se necessário ressaltar que, como consta no TCLE, os voluntários tiveram a liberdade de não responder alguma questão que não lhe parecesse conveniente ou que não quisessem e que, às professoras – bolsistas universitárias – foi proposta a possibilidade do preenchimento das respostas individualmente e por escrito ou, para gestão temporal e dependendo das circunstâncias, de forma oral e direta com a pesquisadora, pelo método da entrevista com roteiro (Leitão, 2021), sendo a última opção, a escolhida por ambas as bolsistas, que tiveram os seus discursos gravados por aplicativo de smartphone e posteriormente transcritos, como consta nos apêndices C e D desta pesquisa

É importante destacar, portanto, que todas as respostas foram transcritas, a fim de que se preservasse o anonimato dos voluntários e que, aos discursos das professoras bolsistas, foram anexados pseudônimos, para a preservação de suas identidades. Os formulários dos estudantes do LETI foram transcritos, na íntegra, para plataforma do *google forms*, a fim de facilitar a coleta de dados e organização dos gráficos. Entretanto, as respostas foram transcritas e consolidadas no item 3.4.1 desta pesquisa.

A escolha dos estudantes de nível 4 do LETI ocorreu devido ao tempo desses estudantes no projeto, já que é o último nível proporcionado. Logo, espera-se que esses alunos tenham tido uma experiência maior no curso, assim como com a língua espanhola como língua adicional e, portanto, tenham uma maior autoconsciência de seu desempenho, desafios e potencialidades ao longo de sua trajetória. A escolha dos estudantes do nível 1, por sua vez, teve o objetivo de funcionar como um grupo controle, com menos experiência com uma língua adicional, para que possa servir como análise comparativa para os dados observados.

Por fim, cabe destacar que a enquete realizada com os estudantes idosos é composta de 20 (vinte) perguntas, algumas de múltipla escolha e outras de livre resposta. Por outro lado, a entrevista respondida pelas professoras bolsistas foi composta por 15 (quinze) questões, a maioria discursiva, que foram respondidas oralmente, por meio de aplicativo de gravação de voz do smartphone e transcritas, como citado anteriormente. As transcrições das respostas dos estudantes do LETI encontram-se no item 3.4, “resultados”, enquanto as transcrições dos enunciados das professoras bolsistas, na íntegra, podem ser encontradas no apêndice desta pesquisa.

3.4 Resultados

3.4.1 Consideração dos dados coletados e extrato de análise: estudantes do LETI

Nesta seção, foram apresentados os dados coletados da pesquisa realizada nas turmas de nível 1 – iniciante e nível 4 – turma permanente de língua espanhola, do projeto LETI. Posteriormente, será apresentada uma análise comparativa dos dados dos dois níveis e, em seguida, as respostas dadas pelas professoras bolsistas das respectivas turmas, juntamente com as suas análises.

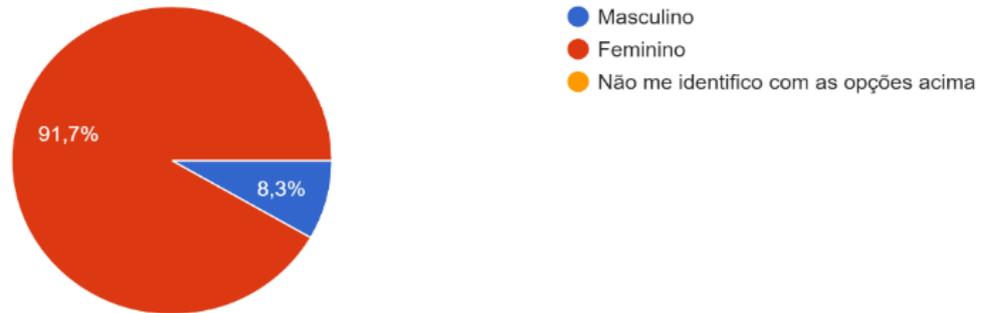
Como dito anteriormente, a coleta das respostas pelas professoras foi feita de forma oral, devido às preferências das voluntárias. Por esse motivo, existem particularidades nas análises que deverão ser consideradas, embora a intenção desta pesquisadora seja verificar o plano do conteúdo. Sendo assim, cabe ressaltar que as respostas das professoras bolsistas foram transcritas e que as marcas de oralidade poderão ter sido suprimidas, para facilitar a compreensão e a coleta de dados, visto que se buscará enfatizar a recorrência das escolhas semânticas e das isotopias temáticas apresentadas, ou seja, buscará restringir-se ao plano do conteúdo.

Outro fator a ser esclarecido é que algumas das questões, por terem sido percebidas pertinentes no decorrer do processo de construção da pesquisa, foram acrescentadas aos questionários dos estudantes posteriormente. Essas questões, portanto, foram acrescentadas ao final dos questionários entregues aos estudantes pelas numerações “20.1: Você já estudou outra língua, além do português e do espanhol?”; “20.1.2: “Em caso afirmativo, qual?” e “20.2: “Qual o seu grau de escolaridade?”. Entretanto, para fins metodológicos e a fim de facilitar a análise dos dados – que foram transcritos para o *google forms* – essas questões foram alteradas de ordem nesta seção. Cabe destacar, entretanto, que o corpus, exatamente como foi coletado, consta nos apêndices desta pesquisa.

a) Nível 4 – Turma Permanente

1. Gênero

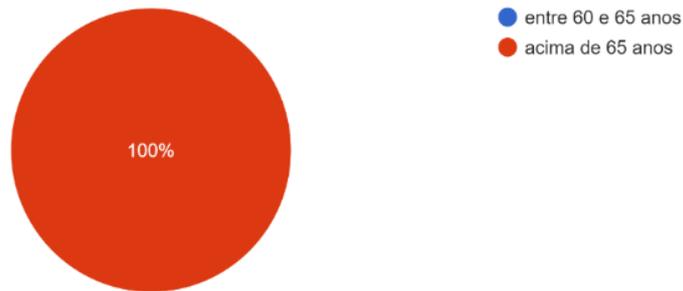
Gráfico 1 – Gênero – Questão 1 do questionário do Nível 4



Fonte: A autora, 2023.

2. Faixa etária

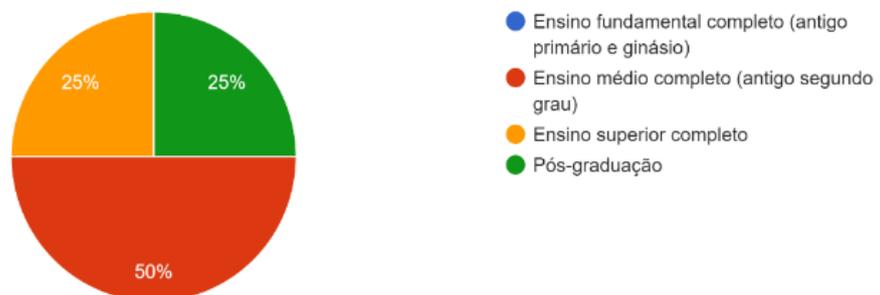
Gráfico 2 – Faixa etária – Questão 2 do questionário do Nível 4



Fonte: A autora, 2023.

3. Grau de Escolaridade:

Gráfico 3 – Escolaridade – Questão 20.2 do questionário do Nível 4



Fonte: A autora, 2023.

Nota: A questão 3.2: “Em qual nível do curso você se encontra atualmente?” foi suprimida desta seção, tendo em vista que o tópico tem a finalidade de expor apenas os resultados do nível 1.

4. Sobre a escolha do espanhol como língua adicional

Gráfico 4 – Objetivo da escolha do espanhol como língua adicional – Questão 4 (a) do questionário do nível 4



Fonte: A autora, 2023.

Nota: É importante destacar que os estudantes assinalaram mais de uma resposta na questão acima. Por esse motivo, o número de recorrência das respostas é o que está sendo considerado na análise.

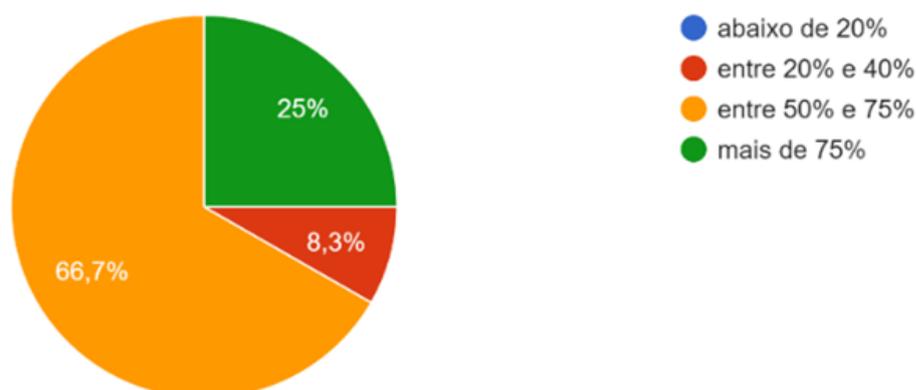
4 (b) Em caso de assinalar “outros”, quais seriam esses objetivos?

1 resposta: Curiosidade em conhecer idiomas diferentes do meu.

5. Sobre os Objetivos do LETI

Levando em consideração os seus objetivos iniciais, o quanto você acha que o LETI correspondeu às suas expectativas até o momento?

Gráfico 5 – Objetivos iniciais *versus* expectativas correspondidas - Questão 5 (b) do questionário do nível 4



Fonte: A autora, 2023.

Nota: A questão 5 (b) corresponde a questão 5.2 do questionário dos estudantes do nível 4.

- **Justifique a resposta acima (opcional)**

Abaixo serão apresentadas, além das respostas discursivas da pergunta 5(b), outras perguntas que foram realizadas mais adiante, ou anteriormente, mas que podem ser pertinentes para traçar o perfil dos voluntários, em comparação a presente questão. Entretanto, as outras questões expressas nesta tabela, que não a 5(b), estão melhor apresentadas em seus respectivos lugares.

Na coluna “Tema – Conjunção x Disjunção”²⁶, serão apresentadas, a partir da recorrência temática das respostas discursivas dos voluntários para a pergunta 5(b), quais são os aspectos que estão em conjunção com as expectativas dos estudantes iniciais e quais são os aspectos que estão em disjunção com essas expectativas.

Quadro 2 – Consolidação de respostas – Questões 5 (b) – 4 (a) e 7 (a) (continua)

Voluntário	Resposta Discursiva 5 (b)	TEMA 5 (b) – conjunção versus disjunção	Resposta Objetiva: 5 (b) O quanto as expectativas foram atendidas?	Resposta 4 (a) Objetivos Iniciais	Resposta 7 (a) Contato prévio
1	O curso tem sido muito bom ao longo desses anos. Os professores são muito interessados. Alguns são especiais! Levam em consideração que somos da terceira idade, mas nem por isso nos minimizam. Falta só mais um pouquinho de "exigência" da fala em espanhol para melhorar a oralidade.	Conjunção com o objetivo = Boa relação com os professores. / eficiência do ensino – considerando as limitações e potencialidades. Disjunção com o objetivo = falta exigência da prática oral.	entre 50% e 75%	Sociais	Muito contato

²⁶ Vide Item 3.2.1.1 - 2 -a- “A Junção no Enunciado de Estado (Conjunção x Disjunção com o Objeto de Valor)

Quadro 2 – Consolidação de respostas – Questões 5 (b) – 4 (a) e 7 (a) (conclusão)

2	O curso foi dado de forma adequada. Acho que faltou de minha parte um tempo maior de estudo.	Conjunção com objetivo = eficiência da metodologia. Disjunção com o objetivo = falta de tempo dedicado ao estudo/ pessoal	Mais de 75%	Pessoais	Algum contato
3	Foi além do que esperava	Não apresentou aspecto de disjunção	Mais de 75%	Sociais	Nenhum contato
4	Melhora na conversação com uma compreensão média na escuta.	Disjunção com o objetivo = Aperfeiçoamento da conversação e compreensão auditiva.	entre 50% e 75%	Sociais	Algum contato
5	Me parece que falta mais conteúdo, tipo filmes e livros	Disjunção com o objetivo = falta de imersão na língua adicional por meio de atividades culturais/lúdicas	Entre 50% e 75%	Profissionais	Muito contato
6	Poderia haver mais gramática e conversação	Disjunção com o objetivo = falta de conteúdo gramatical e conversação	Entre 50% e 75%	Pessoais	Muito contato

Fonte: A autora, 2023.

Nota: A questão 5 (b) corresponde a questão 5.2 do questionário dos estudantes do nível 4. A questão 7 (a) corresponde a questão 7 dos questionários apresentados.

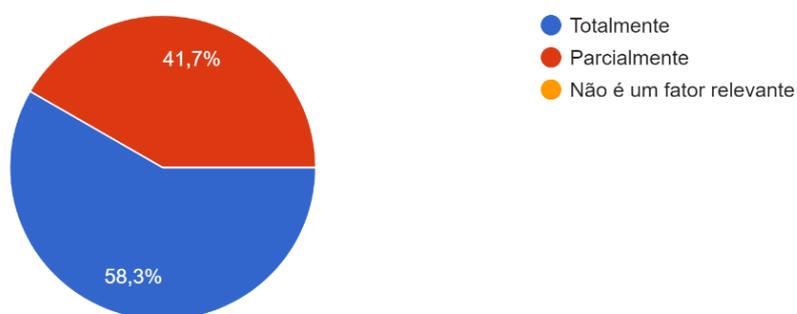
Na questão 5 (b)²⁷, a partir dos enunciados, percebe-se que o tema da oralidade e conversação foi justificado, de forma recorrente, aparecendo 3 vezes em 6 justificativas, como um aspecto de disjunção dos estudantes com as suas expectativas iniciais, causando uma isotopia temática, já que se pode considerar que conversação e oralidade podem abranger o mesmo campo lexical. As figuras que cobriram o tema da conversação e oralidade foram: “conversação” e “prática oral”. Dentre as três respostas observadas que apresentaram o tema da conversação e oralidade como aspecto de disjunção com os seus objetivos iniciais, 2 apontaram, na questão 4, os objetivos “Sociais” como os principais para entrar no LETI e 1 voluntário apontou objetivos “pessoais”, como predominantes ao escolher a língua espanhola como língua adicional. Desse modo, é possível inferir que as justificativas dos voluntários na questão 5 ocorreram independentemente das respostas dadas na questão 4, correspondentes aos seus objetivos iniciais e, também, que havia interesse na aprendizagem da competência linguística oral, inclusive, para voluntários que apontaram os objetivos de socialização como os predominantes – o que pode identificar uma necessidade de socialização, não só entre os pares, mas também entre pessoas que falam a língua espanhola, ou até mesmo, uma socialização entre os pares, em língua

²⁷ A questão 5 (b) corresponde a questão 5.2 do questionário dos estudantes do nível 4.

espanhola. Dos estudantes do nível 4 que consideraram a conversação como uma temática de disjunção dominante, todos apontaram, na questão 5 (b), objetiva, uma porcentagem entre 50 e 75% de suas expectativas atendidas do curso com relação aos seus objetivos iniciais. 2 voluntários dos 3 que apontaram a temática da oralidade como aspecto de disjunção, disseram ter tido muito contato com a língua espanhola anteriormente e 1 disse ter tido algum contato prévio com a língua.

6. Potencial de aprendizado pela interação

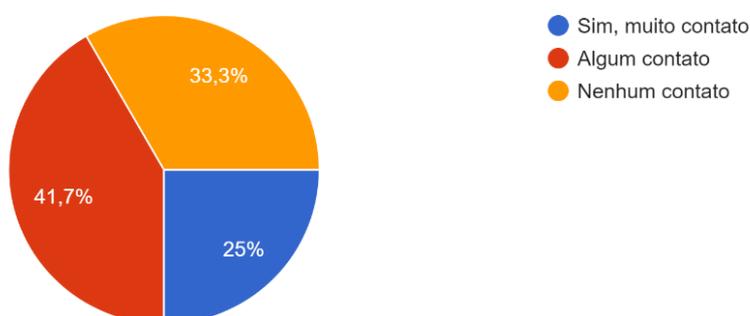
Gráfico 6 - Potencial de aprendizado pela socialização – Questão 6 do questionário do nível 4



Fonte: A autora, 2023.

7. Sobre o contato prévio com a língua espanhola:

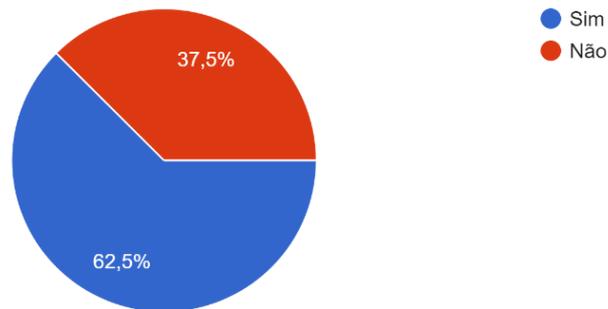
Gráfico 7 – Nível de contato prévio com a língua espanhola – Questão 7 do questionário do nível 4



Fonte: A autora, 2023.

8. Sobre o Estudo prévio de Outra Língua Adicional

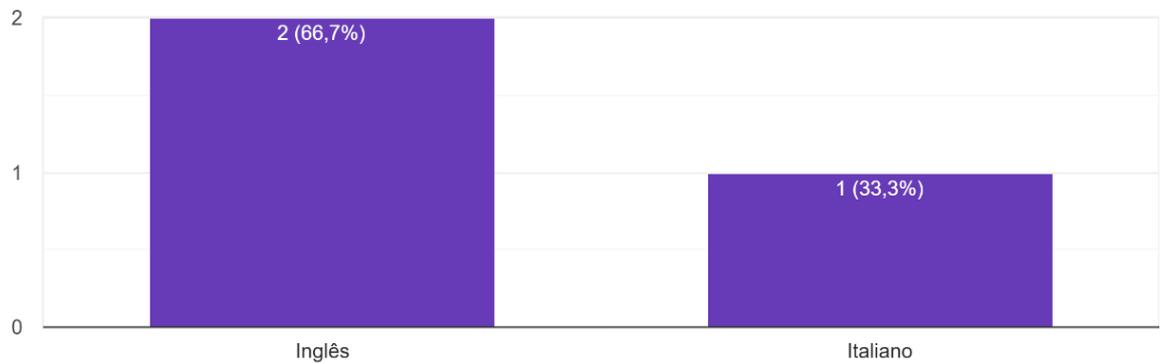
Gráfico 8 – Estudo prévio de outra língua adicional além do espanhol



Fonte: A autora, 2023.

Nota: Este gráfico corresponde a questão 20.1 do questionário original que se encontra nos apêndices desta pesquisa.

Gráfico 9 – Percentual dos idiomas estudados anteriormente

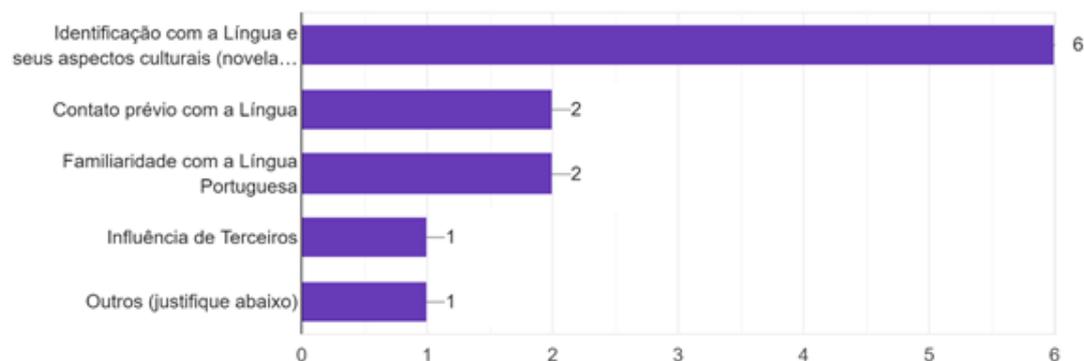


Fonte: A autora, 2023.

Nota: Este gráfico corresponde a questão 20.1.2 do questionário original que se encontra nos apêndices desta pesquisa.

9. Sobre as Motivações da escolha do espanhol como língua adicional

Gráfico 10 – Motivação da língua espanhola como língua adicional – Questão 8 do questionário do nível 4



Fonte: A autora, 2023.

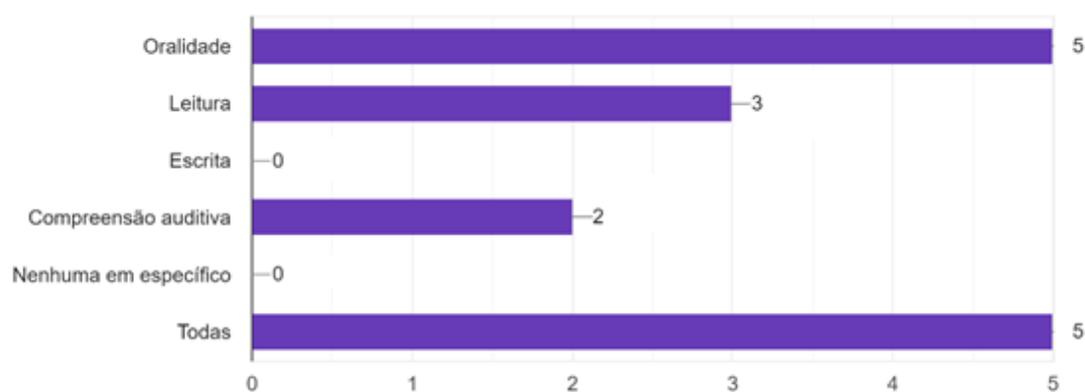
Nota: Com relação à questão 8, é importante destacar que os estudantes assinalaram mais de uma resposta. Por esse motivo, o número de recorrência das respostas é o que está sendo considerado na análise.

- **Outros**

Eu já possuía noções de outro idioma e queria aprender outro (curiosidade).

10. Sobre as Habilidades linguísticas mais desejadas

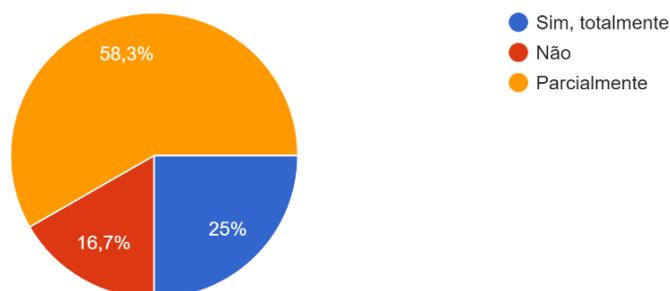
Gráfico 11 – Habilidades linguísticas mais desejadas para serem desenvolvidas – Questão 9 (a) do questionário do nível 4.



Fonte: A autora, 2023.

Nota: Com relação a questão 9 a) é importante observar que houve um número de respostas assinaladas superior ao número de pessoas que a responderam, já que os voluntários marcaram mais de uma opção. (12 voluntários que responderam à questão para 15 respostas). Por isso, a análise será pautada no número de ocorrências.

Gráfico 12 – Percentual de expectativas atendidas - Questão 9 (b) do questionário do nível 4 – “Com relação a resposta anterior, até o momento, suas expectativas foram atendidas?”



Fonte: A autora, 2023.

- Em caso de assinalar as alternativas “Não” ou “Parcialmente”, apresente uma justificativa.

Na coluna “Tema”, serão analisados os aspectos de disjunção com o objeto de valor, referente à pergunta “9 (b)”. Na coluna “Isotopias recorrentes”, serão apresentadas as isotopias temáticas, seguidas pelo símbolo “x”, a fim de se verificar o número das recorrências temáticas:

Quadro 3 – Consolidação das respostas da Questão 9 (b): Em caso de assinalar as alternativas “Não” ou “Parcialmente”, apresente uma justificativa ”.

Resposta Discursiva	Tema	Isotopias Temáticas
Período pandêmico. Alguns professores sem saber lidar com o ritmo dos alunos na terceira idade. Descompromisso de alguns professores.	Aspectos de Disjunção: Período Pandêmico; Descompromisso dos professores; falta de adaptação com o ritmo do grupo.	
Os professores têm especial atenção para com as nossas classes (da UnATI), mas poderiam cobrar sem nota, sem avaliação, a oralidade. Creio que todos nós gostaríamos de falar melhor, desenvolver mais a linguagem	Aspectos de Disjunção: Reforço das práticas orais por parte do curso. Aspectos de Conjunção: Atenção dos professores	1x Reforço das práticas orais por parte do curso.
A compreensão auditiva ainda está bem abaixo do esperado, porque pouco entendo (a fala é muito rápida). Quanto a leitura, estou muito bem, somente algumas palavras preciso usar o dicionário.	Aspectos de Disjunção: Necessidade de melhora na compreensão auditiva. Aspectos de conjunção: Bom desempenho nas práticas de leitura	1x Necessidade de melhora no desempenho compreensão auditiva.
Ainda falta um pouco da minha oralidade.	Aspectos de disjunção: Necessidade de melhora do desempenho da oralidade	2 x Necessidade de melhora do desempenho da oralidade
A dificuldade na escuta da língua e preciso praticar mais para melhor entendimento.	Aspectos de disjunção: Necessidade de melhoria de desempenho da compreensão auditiva	2 x Necessidade de melhoria no desempenho da compreensão auditiva
Pelo fato de não haver outros meios de informação, livros, filmes, debate e músicas.	Aspecto de Disjunção: necessidade de mais práticas de inserção na língua e cultura (livros, filmes, debates – no idioma espanhol – e músicas).	
Dificuldade com a memória: aprendo, mas esqueço	Aspecto de Disjunção: a dificuldade com a memória	

Fonte: A autora, 2023.

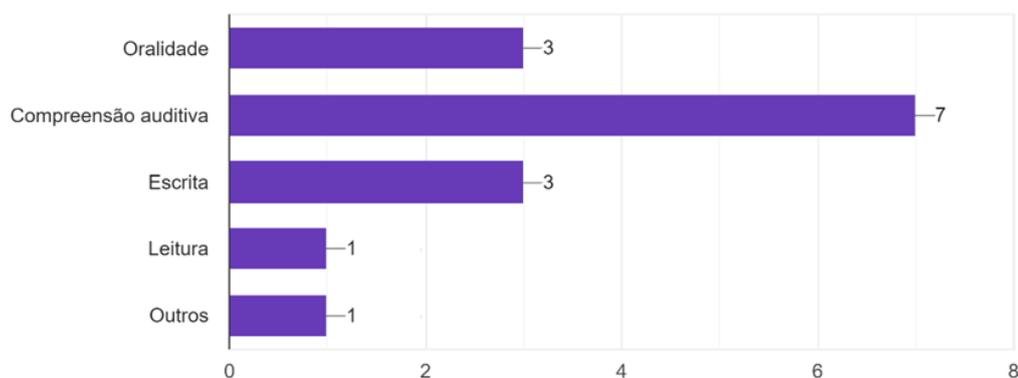
Os temas da necessidade de aperfeiçoamento das competências da oralidade e compreensão auditiva tiveram isotopia temática, aparecendo por duas vezes cada como um aspecto de disjunção com o objeto de valor dos voluntários, referentes a esta questão, sendo,

portanto, a falta de prática oral e dificuldade de compreensão auditiva na língua espanhola, aspectos disfóricos para a maioria dos estudantes voluntários que responderam a esta pergunta. Cabe ressaltar que a temática da prática oral e conversação também apareceu como um aspecto de disjunção com o objeto de valor na pergunta 5 (b) e como um aspecto eufórico e objeto de valor mais desejado dentro das competências linguísticas desejadas na questão 9, com o percentual 41,7%. A compreensão auditiva também se repetiu como aspecto de disjunção nesta questão e, embora não tenha ocorrido isotopia temática na questão 5 (b) desse aspecto, dentro das 6 respostas apresentadas naquela questão, a temática da compreensão auditiva surgiu uma vez como aspecto disfórico e de disjunção com o objeto de valor.

Nota: A questão 5 (b) corresponde a questão 5.2 do questionário dos estudantes do nível 4.

11. Sobre os aspectos de disjunção para aprender uma língua adicional

Gráfico 13 – Desafios de se aprender uma nova língua – Questão 10 do questionário do nível 4



Fonte: A autora, 2023.

Nota: É importante destacar que os estudantes assinalaram mais de uma resposta na questão acima. Por esse motivo, o número de recorrência das respostas é o que está sendo considerado na análise.

- Em caso de assinalar “outros”, quais foram essas dificuldades?

Na coluna “Tema – Aspectos de Disjunção”, serão apresentadas, a partir da recorrência temática das respostas discursivas dos voluntários para a pergunta 10: “Em caso de assinalar “outros”, quais foram essas dificuldades?”, quais são os aspectos que estão em disjunção com seu objeto de valor, que é aprender um novo idioma, ou seja, qual seriam as maiores dificuldades desses estudantes, dentro das principais competências (ou

habilidades) linguísticas. Na coluna “Isotopia Temática”, serão apresentadas as isotopias temáticas, seguidas pelo símbolo “x”, a fim de se verificar o número das recorrências temáticas:

Quadro 4 - Em caso de assinalar “outros”, quais foram essas dificuldades?

Resposta Discursiva	Tema – Aspectos de Disjunção	Isotopia Temática
Oralidade	Oralidade	Oralidade 1x Obs: essa temática também surgiu como aspecto de disjunção na pergunta 9, podendo-se considerar mais uma recorrência temática da falta de prática e desempenho oral como aspecto disjuntivo.
Contato com a língua em si, e a falta de pessoas que falam para praticar mais.	Falta de prática com falantes da língua aprendida. Falta de inserção na Língua e cultura.	Pode-se englobar a resposta como necessidade de inserção na língua e cultura

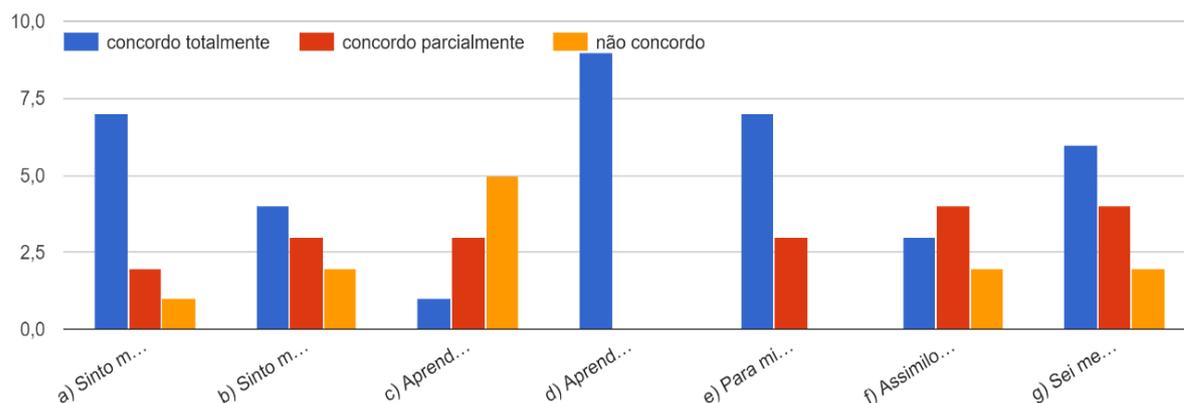
Fonte: A autora, 2023.

Embora essa questão tenha sido objetiva e os estudantes tenham tido a possibilidade de assinalar a alternativa “oralidade”, ela ainda apareceu em “outros”, como aspecto de disjunção mais recorrente, ou seja, o baixo domínio da oralidade é um aspecto disfórico relevante dentro das respostas dos participantes, após a capacidade de compreensão auditiva. Entretanto, levando em consideração que o tema da prática oral já apareceu em alternativas como aspecto disfórico e que interfere para a disjunção com o objeto de valor, percebe-se que essa habilidade é um valor eufórico para a maior parte dos voluntários

12. Sobre os Estilos de Aprendizagem

Gráfico 14 – Sobre os estilos de aprendizagem – Questão 11 do questionário do nível 4.

11. Identifique nas afirmações abaixo, referente a diferentes estilos de aprendizagem, as numerações adequadas como indicado a seguir:



Legenda: a) Sinto mais facilidade em aprender a partir de músicas, criando ou escutando. (b) Sinto mais facilidade em aprender a partir de jogos e localizações espaciais, como mapas. Sou visual. Retenho conhecimento a partir da disposição das palavras, imagens ou objetos no espaço. (c) Aprendo melhor a partir de expressões corporais. Me identifico com as danças e expressões culturais de um país. Sou expressivo. Gosto de encenar. (d) Aprendo melhor escrevendo os conteúdos e lendo aquilo que escrevi. (e) Para mim é importante trabalhar em equipe. Isso ajuda a assimilar os conteúdos. (f) Assimilo melhor os conteúdos a partir de ligações lógicas. Sou bom em analisar problemas e resolvê-los a partir de soluções práticas e racionais. Sou bom em encontrar padrões para solucionar as questões que me são apresentadas. (g) Sei me analisar e reconheço meus pontos fortes e onde posso melhorar.

Fonte: A autora, 2023.

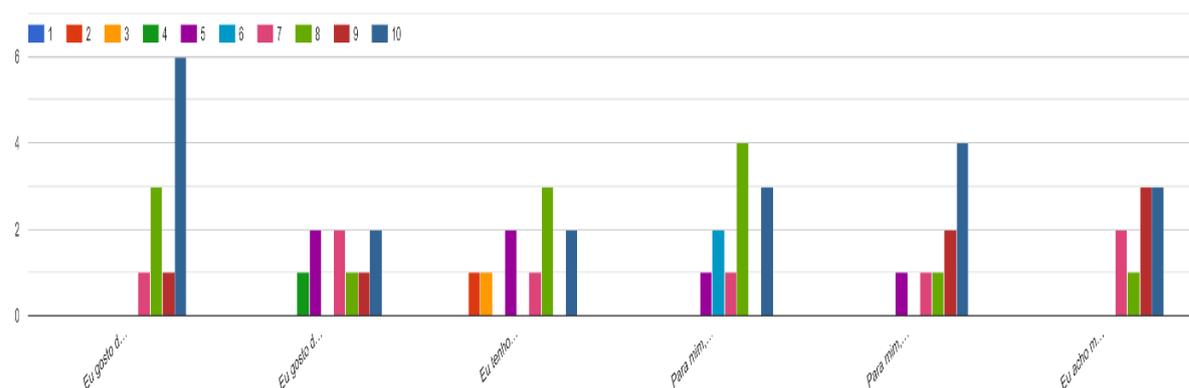
A questão 11 buscou observar, a partir das respostas e autopercepção dos voluntários e por meio de seu ethos discursivo²⁸, indícios dos estilos de aprendizagem predominantes em sala de aula. Entretanto, devido à extensão das perguntas, a análise completa desta questão encontra-se detalhada na seção 3.4.1.1 a): “Análise Comparativa do Corpus dos Estudantes”. As alternativas, na íntegra, podem ser vistas nos apêndices desta pesquisa.

²⁸ Vide item 3.2.1.2 sobre Ethos Discursivo (baseado em Fiorin, 2008)

13. Sobre as Subinteligências Linguísticas dos Estudantes

Gráfico 15 – De 0 a 10 pontue o seu perfil como estudante de línguas – Questão 12 do questionário do nível 4

12. De 0 a 10, pontue o seu perfil como estudante de línguas?



Legenda: (a) Eu gosto de exercícios que me façam aprender novas palavras e seus significados. Gosto de aprender novas palavras para expressar meus pensamentos e emoções e entender as pessoas com as quais me comunico. (b) Eu gosto de estudar os aspectos gramaticais da linguagem e sua lógica. Gosto dos exercícios que me fazem entender a estrutura da língua. Para mim, a linguagem tem lógica, assim como a matemática. (c) Eu tenho uma boa memória fotográfica. Consigo recordar aquilo que li pelo posicionamento da palavra no texto ou no quadro. Isso me ajuda a memorizar e aprender. (d) Para mim, é fácil memorizar o que aprendo com canções e rimas, eu gosto da sonoridade que língua que estudo tem. É o que me chama atenção ao escolher um novo idioma. (e) Para mim, o mais importante ao aprender qualquer idioma é a comunicação. Conseguir me relacionar, expandir os meus contatos, me colocar no lugar do outro e entender os seus objetivos e me expressar. (f) Eu acho muito importante entender quais são as minhas dificuldades e os meus pontos fortes ao aprender. Sou muito consciente do meu próprio estilo de aprendizagem e costumo utilizá-lo a meu favor.

Fonte: A autora, 2023.

A questão 12 buscou observar, a partir das respostas e autopercepção dos voluntários e por meio de seu ethos discursivo, indícios das subinteligências linguísticas predominantes dos estudantes. Entretanto, devido à extensão das perguntas, a análise completa desta questão encontra-se detalhada na seção 3.4.1.1 -a: “Análise Comparativa do Corpus dos Estudantes”. As alternativas, na íntegra, podem ser vistas nos apêndices desta pesquisa.

14. Conjunção *versus* disjunção com a aprendizagem de língua espanhola.

O Quadro abaixo refere-se à questão 13 do questionário do nível 4: “Para você o que é ter êxito em uma aprendizagem de língua espanhola?”. Ressalta-se, portanto, que a pesquisa considera a palavra “êxito”, como *conjunção* com o objeto de valor:

aprender a língua espanhola.

Quadro 5 – Conjunção com o aprendizado da língua espanhola (continua)

Resposta	Tema	Isotopia Temática
É conseguir se comunicar na língua.	Comunicação	Comunicação 1x
Saber tanta oralidade, escrita e compreensão.	Comunicação (a partir das figuras oralidade, escrita e compreensão, percebe-se o tema da comunicação) Compreensão (auditiva e leitora?)	Comunicação =2x Compreensão = 1x Escrita = 1x
Entender uma pessoa falando espanhol. Compreender os textos em espanhol.	Compreensão auditiva Compreensão leitora	Compreensão (auditiva e leitora) 2x
Ter êxito é: conseguir entender, falar e escrever o idioma.	Comunicação (a partir das figuras entender, falar e escrever)	Comunicação 3x
Uma boa comunicação, respondendo e escutando a língua. Assistir um filme e entender sem o recurso da legenda.	Compreensão auditiva Comunicação	Compreensão auditiva 3x Comunicação 4x
Oralidade. Atividades com gramática. Aquisição de vocabulário extenso. Música. Filmes curtos, tipo 15 min para desenvolver o tema abordado na mesma aula.	Oralidade (Pode-se englobar a figura da oralidade como parte da comunicação) Domínio da gramática Vocabulário	Oralidade 1x/ Comunicação 5x Domínio da gramática 1x Vocabulário 1x

Quadro 5 – Conjunção com o aprendizado da língua espanhola (conclusão)

Creio que falar a língua de forma a ser entendida; ler e saber o que se trata na leitura; no caso de você estar em um local que se fala aquela língua somente, você se sair bem, entendendo o que estão falando.	Comunicação (a partir das figuras falar e ser entendida e “entender o que estão falando”) Compreensão leitora	Comunicação 6x Compreensão leitora e auditiva 4x
Poder se comunicar	Comunicação	Comunicação 7x
Principalmente entender o que falam e saber corresponder falando *(comunicação)	Comunicação (a partir das figuras “entender” “corresponder falando”)	Comunicação 8x
Conseguir entender e se fazer entender a língua.	Comunicação (a partir das figuras “entender e se fazer entender a língua”)	Comunicação 9x
É falar e ser entendido, e entender tudo o que os outros falam com você. Ser entendido e entender!	Comunicação (a partir das figuras falar e ser entendido)	Comunicação 10x

Fonte: A autora, 2023.

Nota: O número de recorrências temáticas estará indicado na coluna “isotopia temática”, precedido do símbolo “x”, a fim de contabilizar as recorrências. Cabe ressaltar que a temática da compreensão englobará, tanto a compreensão leitora, quanto a auditiva, visto que muitos dos voluntários não esclareceram a qual delas estava se referindo.

Houve uma isotopia temática com o tema “comunicação”, que teve uma recorrência de 10 vezes em 11 respostas. Após isso, o tema com maior recorrência foi o da “compreensão”, englobando a compreensão auditiva, leitora e escrita, aparecendo 4x. Portanto, percebe-se que ter êxito em uma aprendizagem de língua adicional, para a maior parte dos voluntários, significa compreender e ser compreendido na língua adicional. Devido aos aspectos de disjunção apresentados nas alternativas anteriores, pode-se entender que aspectos que dificultam esse êxito é a questão do aperfeiçoamento das práticas orais e compreensão auditiva.

O quadro abaixo refere-se à questão 14 do questionário do nível 4: “O que você acha que atrapalha ou poderia atrapalhar o seu êxito na aprendizagem?”. Ressalta-se, portanto, que a pesquisa considera a expressão “atrapalhar o êxito na aprendizagem”, como o aspecto de disjunção com o objeto de valor: aprender a língua espanhola.

Quadro 6 – Disjunção com a aprendizagem de língua espanhola (continua)

Respostas	Tema	Isotopia
A insegurança, medo de estar falando errado	Insegurança/ Medo/ Inibição	1x
Nada	Não há aspecto disfórico e de disjunção	1x
O pouco tempo de estudo em casa	Tempo dedicado ao estudo	1x
O que me atrapalha é a dificuldade de memorização.	Dificuldade de Memorização	1x
Não praticar, não conversar e sempre se esquivar de um bom papo em espanhol.	Falta de prática e comunicação.	1x
Falta de mais orientação aos professores sobre o desenvolvimento da matéria.	Falta de orientação aos professores (por quem?) sobre como desenvolver a didática.	1x
Muito atrapalha a inibição de "do que os outros estão pensando ou observando". Dar um branco na hora que você tem que se expressar.	Insegurança/ Medo / Inibição	2x
Sempre aprecio quando o nível do grupo é o mesmo que o meu, mas creio que com a idade o aprendizado vai ficando mais difícil (82 anos)	Idade	1x
A memória que já não é tão boa. Aprendo o significado, mas depois esqueço	Dificuldade de Memorização	2x

Quadro 6 – Disjunção com a aprendizagem de língua espanhola (conclusão)

Não poder estar em classe todas as semanas.	Falta de Tempo a Ser dedicado ao estudo	2x
---	--	-----------

Fonte: A autora, 2023.

Na coluna “Isotopia” as recorrências temáticas serão indicadas por um número, seguido do símbolo “x” a fim de contabilizar as recorrências. Na Coluna “Tema” estarão expressos os aspectos de disjunção com o objeto de valor “êxito na aprendizagem”

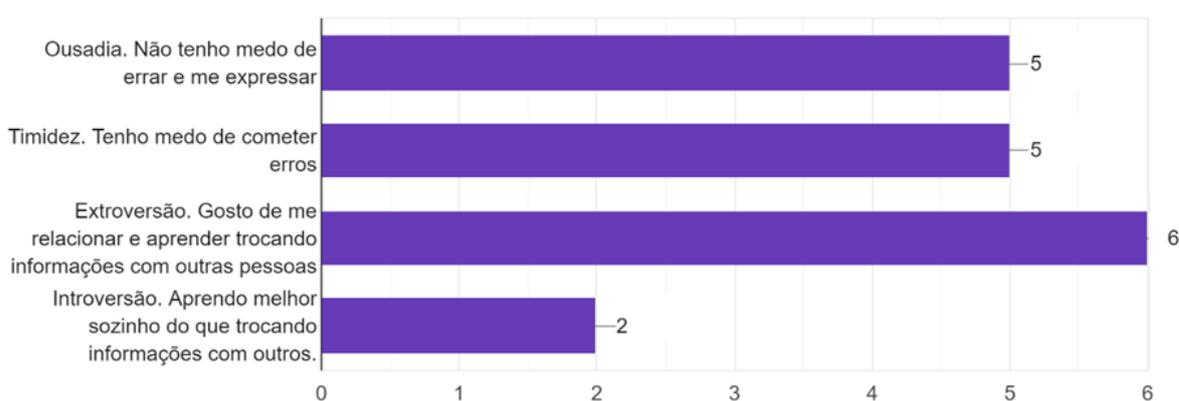
No nível 4, o tema da insegurança, dificuldade de memorização e falta de tempo dedicado ao estudo apareceram 2x cada, dentro da resposta dos 10 voluntários. Todos eles apareceram como os aspectos disfóricos e que contribuem para a disjunção do objeto de valor com maior recorrência. Um dos voluntários apresentou essa falta de tempo relacionada a sua limitação de tempo de estudo em casa e o outro ressaltou o pouco comparecimento nas aulas (ambos ressaltando a falta de tempo por motivos pessoais).

15. Sobre o Perfil dos Estudantes

Gráfico 16 – Características dos estudantes de língua espanhola – Questão 15 do questionário do nível 4

15. Qual característica abaixo você mais considera ter como estudante de língua adicional? Pode marcar mais de uma opção.

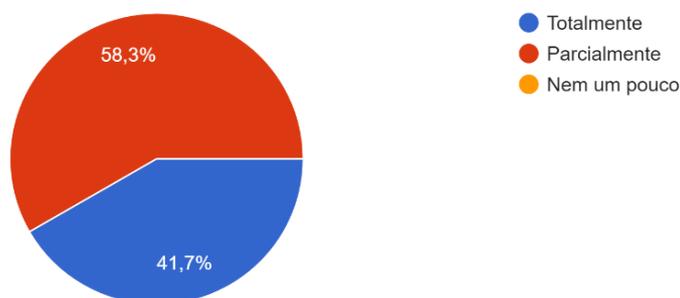
12 respostas



Fonte: A autora, 2023.

Nota: É importante destacar que os estudantes assinalaram mais de uma resposta na questão acima (15). Por esse motivo, o número de recorrência das respostas é o que está sendo considerado na análise. A análise dos resultados está na seção 3.4.1.1 -a: “Análise Comparativa do Corpus dos Estudantes”.

Gráfico 17 – Nível de autonomia no processo de aprendizagem dos estudantes – Questão 16 do questionário do nível 4



Fonte: A autora, 2023.

O Quadro abaixo refere-se à questão 17 do questionário do nível 4: “Você acredita que aprender um idioma após os 60 anos apresenta vantagens? Se sim, quais?”

Quadro 7 – Consolidação das respostas da questão 17 do questionário do nível 4 (continua)

Respostas	Temas	Isotopia
Sim. Relacionamento com outras pessoas da mesma faixa etária. Ativação da memória. Conhecimento de novo idioma sem compromisso para alcançar melhores salários.	-Habilidade interpessoal/ Inclusão -Estímulo cerebral/Memória -Aprendizado sem obrigação	-Habilidade interpessoal /Inclusão 1x -Estímulo cerebral/Memória 1x -Aprendizado sem obrigação 1x
Sim, quis aprender uma língua diferente para ganhar conhecimento. Estou satisfeita com o que estou aprendendo.	-Conhecimento	-Conhecimento 1x
Sim. Novos conhecimentos, desenvolver habilidades. Memória.	-Conhecimento -Estímulo cerebral/Memória -Novas habilidades	-Conhecimento 2x -Estímulo cerebral/Memória 2x -Novas habilidades 1x

Quadro 7 – Consolidação das respostas da questão 17 do questionário do nível 4 (conclusão)

Vantagens não. Tudo que se aprende quando mais novo é melhor. Porém, tiro vantagens desta oportunidade, assim como creio que todos os colegas da terceira idade: socialização, trabalhar os neurônios, exercitar a memória.	-Não apresenta vantagens devido à Idade -Habilidade interpessoal/ Inclusão -Estímulo cerebral/Memória	-Não apresenta vantagens devido à Idade 1x -Habilidade interpessoal / Inclusão 2x -Estímulo cerebral/Memória 3x
Sim, manter a memória em funcionamento. O relacionamento com pessoas de mesma idade durante o curso; interação com os colegas, ocupar-se	-Estímulo cerebral/Memória -Habilidade interpessoal /Inclusão -Hobby/Ocupação	-Estímulo cerebral/Memória 4x -Habilidade interpessoal /Inclusão 3x -Hobby/Ocupação 1x
Sim. Estou exercitando a memória e interagindo com outras pessoas.	-Estímulo cerebral/Memória -Habilidade interpessoal / Inclusão	-Estímulo cerebral/Memória 5x -Habilidade interpessoal / Inclusão 4x
Sim, é sempre saudável a prática de conhecimento, e principalmente naquilo que te encanta e faz bem.	- Conhecimento - Hobby/Ocupação	-Conhecimento 3x -Hobby/Ocupação 2x
Sim, primeiro por ser uma atividade que me traz conforto por estar em um ambiente acolhedor, com pessoas jovens, que nos dão atenção, e que são aptas para ensinar e transmitir os ensinamentos que aprenderam.	-Habilidade interpessoal /Inclusão -Inclusão na comunidade universitária/ Interação entre gerações	-Habilidade interpessoal /Inclusão 5x -Inclusão na comunidade Universitária/ Interação entre gerações 1x
Sim. Melhora na cognição. Acredito que tenho muitas vantagens: viajar, ler, ouvir músicas etc.	-Estímulo cerebral/Memória -Habilidade interpessoal / Inclusão -Possibilidade de expansão cultural	-Estímulo cerebral/Memória 6x -Habilidade interpessoal / Inclusão 6x -Possibilidade de expansão cultural 1x
Sim, para o indivíduo que está aprendendo, representa um desenvolvimento mental e social.	-Estímulo cerebral/Memória -Habilidade interpessoal / Inclusão	-Estímulo cerebral/Memória 7x -Habilidade Interpessoal / Inclusão 7x

Fonte: A autora, 2023.

Nota: Na coluna “Isotopia” as recorrências temáticas serão indicadas por um número, seguido do símbolo “x”.

Pode-se notar que a maioria dos voluntários (enunciatórios), tiveram uma interpretação diferente da enunciativa no que diz respeito ao sentido do enunciado, visto que a intenção inicial seria verificar se, para os voluntários, haveria alguma vantagem em se aprender um novo idioma na terceira idade de forma específica, em comparação a outras fases da vida. O que pode indicar uma imprecisão na formulação da pergunta. Entretanto, a partir das respostas coletadas, se pôde notar que os estudantes percebem benefícios de se aprender um novo idioma na terceira idade. O benefício que mais apareceu como aspecto eufórico foi o tema “estímulo cerebral/ memória, empatado com o tema da “habilidade interpessoal/socialização”.

O Quadro abaixo refere-se à questão 18 do questionário do nível 4: “Há algum aspecto desafiador de aprender um idioma após os 60 anos? Se sim, qual?”

Quadro 8 – Consolidação das respostas da questão 18 do questionário do nível 4 (continua)

Respostas	Tema	Isotopia
Sim. Lidar com uma juventude totalmente diferente da minha e inclusive dos filhos. Muito descompromissada.	Dificuldade em relacionamento entre gerações	-Dificuldade em relacionamento entre gerações 1x
Não. O desafio é querer aprender para crescer. Não importa a idade, é muito bom ter força de vontade.	Apesar da enunciativa ter iniciado o enunciado com “Não”, completou a frase com “o desafio é querer aprender para crescer”, o que pode indicar a força de vontade e o reconhecimento do próprio desenvolvimento como um aspecto de disjunção e desafiador nessa etapa da vida.	-Força de vontade/reconhecimento da possibilidade de desenvolvimento pessoal 1x
Nunca é tarde para aprender algo novo.	Não apresentou aspecto disfórico relacionado ao aprendizado na terceira idade	-Não apresentou aspecto disfórico 1x
A memória.	Memória	-Memória 1x

Quadro 8 – Consolidação das respostas da questão 18 do questionário do nível 4 (conclusão)

Sim. A dificuldade em gravar o significado das palavras	Memória	-Memória 2x
Sim, coragem em começar.	Coragem	-Coragem 1x
Especificamente no espanhol, me encanta a cultura, e com isso torna-se desafiador o conhecimento da língua para me envolver mais. Como guia de turismo, uma formação que obtive após me aposentar, necessito desse envolvimento na cultura espanhola.	Desafio em se envolver mais na cultura espanhola a partir do conhecimento dessa língua.	Coragem -2x
Sim, atenção.	Atenção	-Atenção 1x
Sim. Ter disposição de ir em frente.	Disposição (Apesar da escolha lexical ser diferente, pode-se englobar “disposição” no tema da força de vontade)	-Força de vontade 2x
Não.	Não apresentou aspecto disfórico relacionado ao aprendizado na terceira idade	-Não apresentou aspecto disfórico 2x
Teria, se os companheiros de classe fossem jovens.	Dificuldade em relacionamento entre gerações: Cabe ressaltar que em diversas oportunidades, a voluntária apresentou a idade como um fator de dificuldade, ressaltando que tem 82 anos	-Dificuldade em relacionamento entre gerações 2x

Fonte: A autora, 2023.

Nota: Na coluna “Isotopia” as recorrências temáticas serão indicadas por um número, seguido do símbolo “x”

Das 11 respostas, 2 voluntários apontaram não haver aspectos disfóricos em se aprender um novo idioma na terceira idade, entretanto, uma das pessoas que não apontaram disforia, apresentou o tema da memória como um aspecto disfórico para o alcance dos seus objetivos nas justificativas da questão 9, o que pode apontar um fator da idade como aspecto disfórico e de disjunção para a aprendizagem de um novo idioma segundo essa pessoa

(ainda que não necessariamente). O tema da memória também apareceu como aspecto disfórico com uma isotopia temática, sendo citado 2 vezes, empatado com a força de vontade/disposição, dificuldade de relacionamento entre gerações e a coragem, que também foram apontados 2 vezes. Visto que na alternativa em que se apreende a temática “Desafio em se envolver mais na cultura espanhola a partir do conhecimento dessa língua”, pode-se compreender a palavra “desafio” enquanto um aspecto “Que mostra disposição e coragem. Sempre encarou os problemas de maneira desafiadora, buscando possibilidades para a sua solução.” (Aulete, 2024). Nesse sentido, nessa questão, embora os desafios visassem apresentar os aspectos disfóricos em se aprender um novo idioma, pode-se apontar também, um caminho para euforia, na medida em que esses desafios, dependendo da maneira que são encarados por cada indivíduo, podem servir como estímulos ou um convite à superação.

Gráfico 18 – Preferência ao aprender um novo idioma – Questão 19 do questionário do nível 4.

19. O que você mais gosta/acha importante ao aprender um novo idioma? Assinale com um x.
12 respostas



Fonte: A autora, 2023.

Nota: Alguns dos estudantes voluntários assinalaram mais de uma alternativa. Por esse motivo, a atenção deve estar nos números das recorrências.

A análise da questão acima (número 19) está detalhada no item 3.4.1.1 -a: “Análise Comparativa do Corpus dos Estudantes”. As alternativas, na íntegra, podem ser vistas nos apêndices desta pesquisa

- Em caso de assinalar outros, escreva abaixo o que te parece importante ao aprender um novo idioma.

Sem respostas discursiva

O Quadro abaixo refere-se à questão 20 do questionário do nível 4: “Qual seria a maior contribuição do LETI para a sua vida”?

Quadro 9 – Contribuição do LETI para a vida do estudante (continua)

Respostas	Tema
Ver que ainda existem alguns professores com vocação para o magistério. Conhecimento de novas pessoas. Identificação com algumas.	- Habilidade Interpessoal /Inclusão 1x
O LETI é importante em minha vida, pois através dele estou estudando uma língua diferente. Ainda tenho dificuldade, mas estou melhorando a cada vez mais. Muchas gracias.	- Oportunidade 1x
	- Superação 1x/ Obs: Percebe-se aqui uma apropriação da língua adicional aprendida pela voluntária, ao utilizar “Muchas gracias”, o que pode representar um envolvimento com o idioma uma representação de seu esforço e superação, embora seja uma frase simples.
Uma oportunidade de conhecer novas pessoas e aprendizado.	- Habilidade Interpessoal /Inclusão 2x - Aprendizado 1x
Viver mais intensamente: voltar aos bancos escolares. Ser estudante rejuvenesce!	- Qualidade de vida/ Rejuvenescimento 1x
Proporcionar um maior conhecimento de outras línguas.	- Aprendizado 2x
Abrir as portas para um novo aprendizado. Outra coisa... Com cada nova professora aprendi muito com cada uma das duas, nenhuma ensinou igual, sempre tinham uma coisa diferente para a turma.	- Aprendizado 3x

Quadro 9 – Contribuição do LETI para a vida do estudante (continuação)

Estou me identificando muito com a didática praticada, e procuro sempre ir em busca das dificuldades, onde muitas vezes encontro apoio no LETI	- Superação 2x - Didática 1x
Poder aprender idiomas sem custos. Se não fosse assim, não teria como pagar (gratuidade)	- Oportunidade 2x - Gratuidade 1x
Oportunidade de me locomover, conviver com pessoas além da família e o aprendizado em si.	- Habilidade Interpessoal /Inclusão 4x - Aprendizado 4x
Interagir com as pessoas. Desenvolvimento mental e social para os idosos.	- Habilidade Interpessoal /Inclusão 5x - Estímulo cerebral/Memória 1x

Fonte: A autora, 2023.

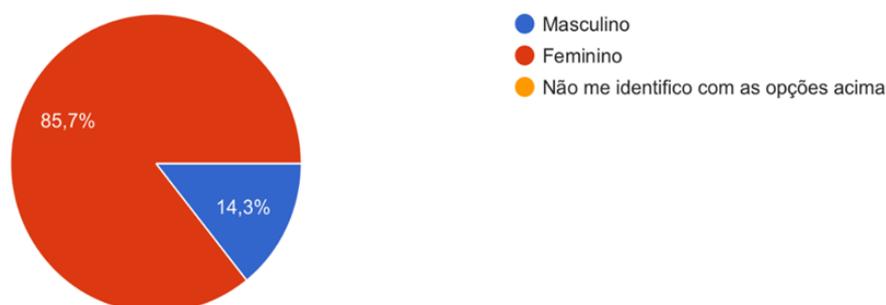
Nota: Na Coluna “Tema” estarão expressos os aspectos eufóricos do LETI, na opinião de cada voluntário. As isotopias Temáticas estarão expressas nessa própria coluna, de modo que as recorrências estarão indicadas por um número seguido o símbolo de “x”. Cabe destacar que os temas estarão em negrito e poderá haver comentários a respeito dos enunciados.

O tema da habilidade **Interpessoal** e inclusão se repete mais uma vez com a maior isotopia temática para as contribuições do LETI para a vida dos voluntários, aparecendo 5x.

b) Nível 1 – Turma Iniciante

1. Gênero

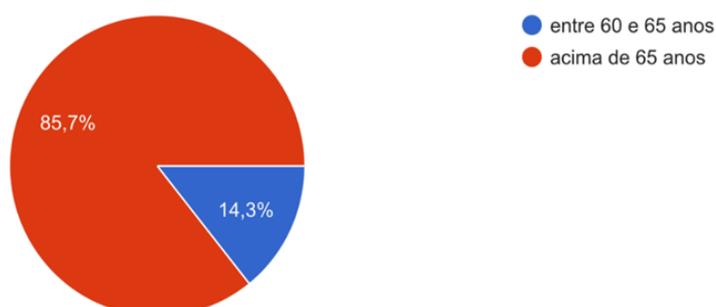
Gráfico 19 – Gênero – Questão 1 do questionário do Nível 1



Fonte: A autora, 2023.

2. Faixa etária

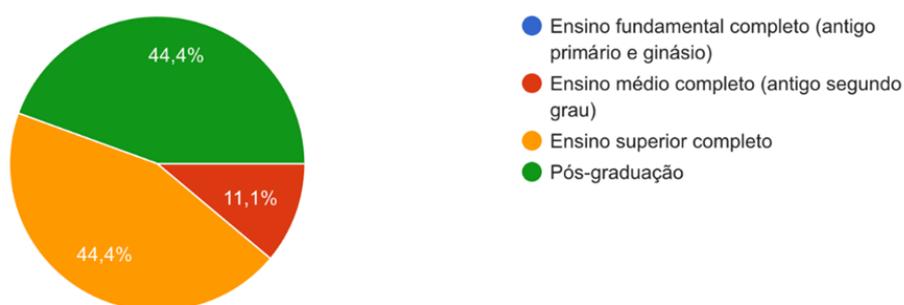
Gráfico 20 – Faixa etária – Questão 2 do questionário do nível 1



Fonte: A autora, 2023.

3. Grau de escolaridade:

Gráfico 21 – Escolaridade – Questão 20.2 do questionário do nível 1



Fonte: A autora, 2023.

Nota: A questão 3.2: “Em qual nível do curso você se encontra atualmente?” foi suprimida desta seção, tendo em vista que o tópico tem a finalidade de expor apenas os resultados do nível 1.

4. Sobre a escolha do espanhol como língua adicional

Gráfico 22 – Objetivo da escolha do espanhol como língua adicional – Questão 4 (a) do questionário do nível 1



Fonte: A autora, 2023.

Nota: É importante destacar que os estudantes assinalaram mais de uma resposta na questão acima. Por esse motivo, o número de recorrência das respostas é o que está sendo considerado na análise.

4(b) Em caso de assinalar “outros”, quais seriam esses objetivos?

Quadro 10 - Consolidação das respostas da questão 4 (b) do questionário do nível 1

Resposta	Isotopia Temática
Facilitar a comunicação em viagens	Viagens – 1x Comunicação – 1x
Para me comunicar em países de outras línguas.	Viagens – 2x Comunicação – 2x

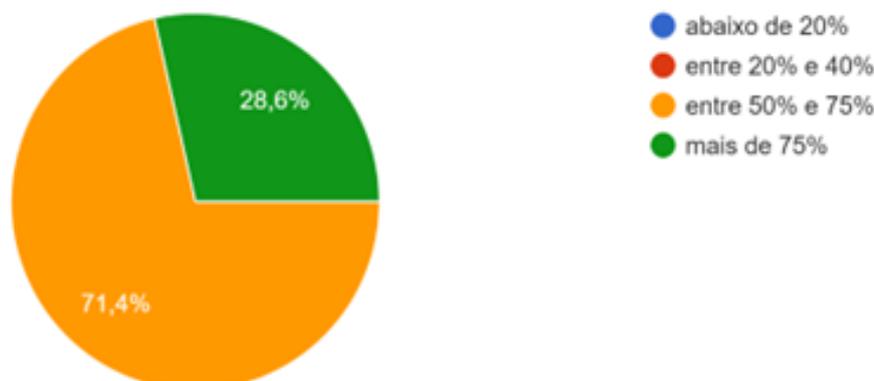
Fonte: A autora, 2023.

Nota: Na coluna “Isotopia Temática” o número de repetições temáticas relacionadas aos objetos de valor dos estudantes voluntários, que responderam “outros”, virá acompanhada de um numeral seguido do símbolo “x”. O tema estará escrito em negrito.

5. Sobre os Objetivos do LETI:

Levando em consideração os seus objetivos iniciais, o quanto você acha que o LETI corresponderá às suas expectativas até o final do curso?

Gráfico 23 – Objetivos iniciais *versus* expectativas até o final do curso – Questão 5 (a) do questionário do nível 1



Fonte: A autora, 2023.

Nota: A questão 5 (a) corresponde a questão 5.1 do questionário dos estudantes do nível 1.

- **Justifique a resposta acima (opcional)**

Abaixo serão apresentadas, além das respostas discursivas da pergunta 5 (a), outras perguntas que foram realizadas mais adiante, ou anteriormente, mas que podem ser pertinentes para traçar o perfil dos voluntários, em comparação à presente questão. Entretanto, as outras questões expressas nesta tabela, que não a 5 (a), estão melhor apresentadas em seus respectivos lugares.

Quadro 11 - Consolidação de respostas – Questões 5 (a) – 4 (a) – 7 (a) e 10

Voluntário	Resposta Discursiva 5 (a)	TEMA 5 (a)	Resposta objetiva 5(a) O quanto as expectativas foram atendidas?	Resposta 4 (a) Objetivos Iniciais	Resposta 7 (a) Contato prévio	Resposta 10 Maiores desafios
1	Poder falar mesmo que seja algumas palavras; entender e ler tantas outras	O tema da Comunicação aparece encoberto pelas figuras (falar, entender e ler)	Entre 50 e 75%	Outros: “para me comunicar em Países de Outras Línguas”	Alguns contatos	Oralidade

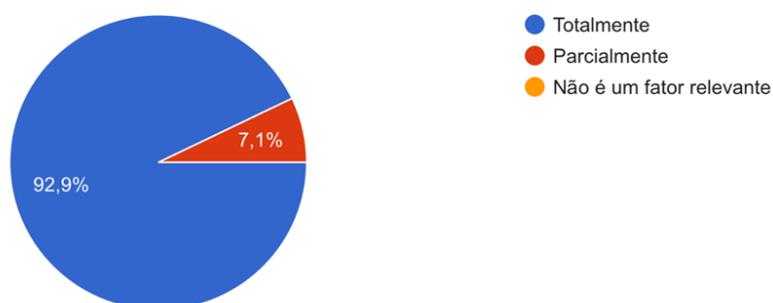
Fonte: A autora, 2023.

Nota: A questão 7 (a) corresponde a questão 7 dos questionários apresentados

No nível 1, a pergunta 5 (a) teve o objetivo de analisar as expectativas para o futuro, com relação aos objetivos iniciais do curso. Dos que responderam, somente um justificou. A partir de seu discurso, nota-se que a comunicação é um objeto de valor para o estudante, que pode ser percebido pelas figuras “falar e entender”. Isso se justifica também devido aos objetivos iniciais do (a) voluntário enunciador, que é “se comunicar em países de outras línguas” (que pode se inferir que sejam países de língua espanhola, tendo em vista que é o idioma que estuda no LETI). Cabe ressaltar que esse (a) estudante já teve algum contato com o idioma. O fato de o (a) voluntário ter apontado que pensa que suas expectativas serão atendidas entre 50 e 75%, pode estar relacionado ao seu maior desafio no momento: a oralidade - que é indicado, posteriormente, na questão 10.

6. Potencial de aprendizado pela interação

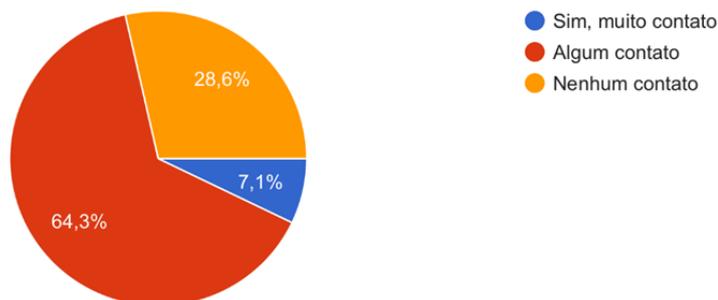
Gráfico 24 – Potencial de aprendizado pela socialização – Questão 6 do questionário do nível 1



Fonte: A autora, 2023.

7. Sobre o contato prévio com a língua espanhola

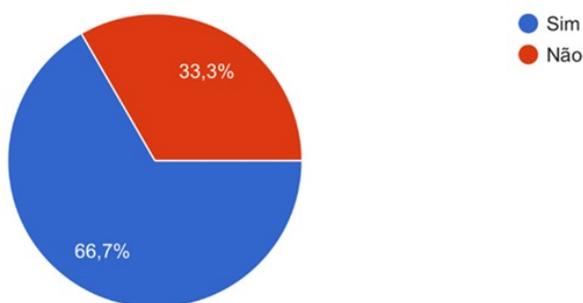
Gráfico 25 – Nível de contato prévio com a língua espanhola – Questão 7 do questionário do nível 1



Fonte: A autora, 2023.

8. Sobre o estudo prévio de outra língua adicional

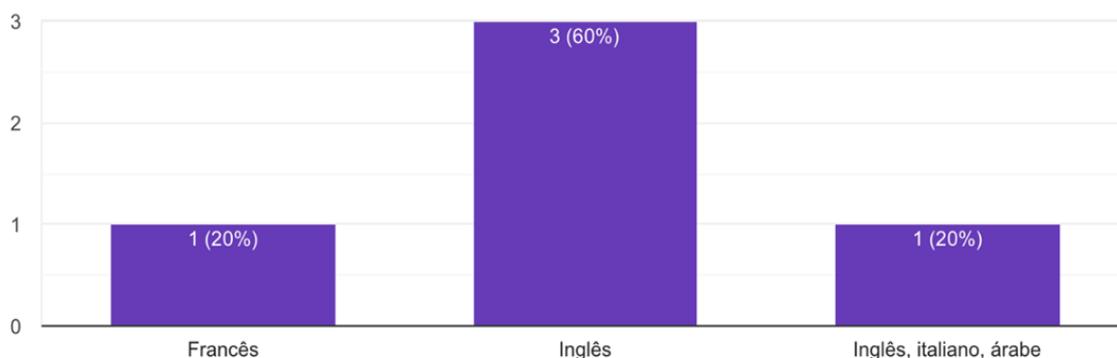
Gráfico 26 – Estudo prévio de outra língua adicional além do espanhol



Fonte: A autora, 2023.

Nota: Este gráfico corresponde a questão 20.1 do questionário original que se encontra nos apêndices desta pesquisa.

Gráfico 27 – Percentual dos idiomas estudados anteriormente.1

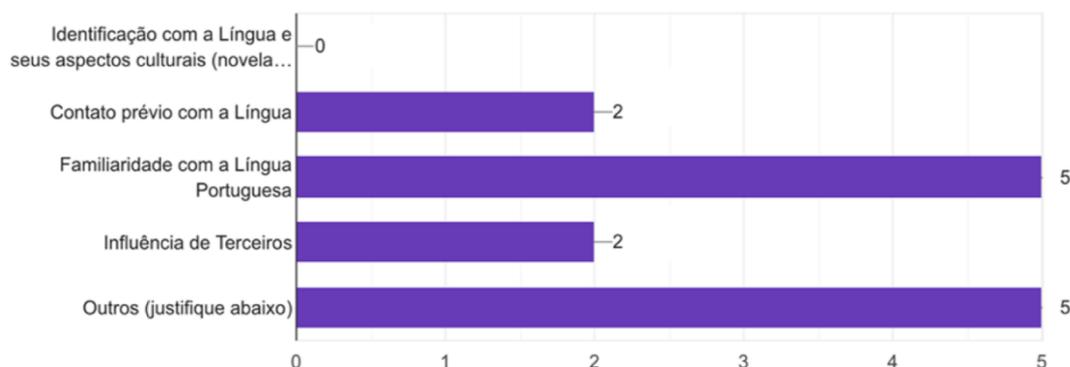


Fonte: A autora, 2023.

Nota: Este gráfico corresponde a questão 20.1.2 do questionário original que se encontra nos apêndices desta pesquisa

9. Sobre as motivações da escolha do espanhol como língua adicional

Gráfico 28 – Motivação da língua espanhola como língua adicional – Questão 8 do questionário do nível 1



Fonte: A autora, 2023.

Nota: Com relação à questão 8, é importante destacar que os estudantes assinalaram mais de uma resposta. Por esse motivo, o número de recorrência das respostas é o que está sendo considerado na análise.

- **Outros**

Quadro 12 - Consolidação das respostas da questão 8: “Outros” do questionário do nível 1

Nº	Resposta Discursiva	Tema	Isotopia
1	Aprendizado de um novo idioma como forma de criar sinapses no cérebro, evitando ou retardando o Alzheimer.	- Prevenção da Memória	1x
2	Porque é a segunda língua mais falada no mundo.	- Relevância da Língua Mundialmente	1x
3	Forma de manter a aprendizagem da língua como motivação de vida	- Motivação	1x
4	Necessidade de falar em espanhol em um encontro de professores de matemática em Lima (Peru)	- Profissional	1x
5	Seleção da UERJ	- Oportunidade	1x
6	Em verdade nunca tive interesse em aprender outro idioma, no dia do sorteio da UnATI, este idioma despertou e aqui estou. Apesar da minha dificuldade estou gostando muito.	- Oportunidade	2x

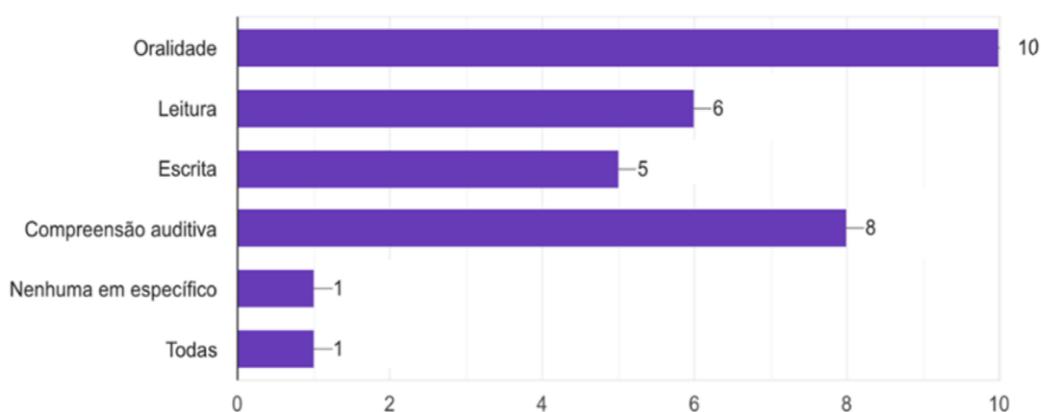
Fonte: A autora, 2023.

Nota: Na coluna “Isotopia” as recorrências temáticas serão indicadas por um número, seguido do símbolo “x”.

O Tema “oportunidade” apareceu com maior frequência nos enunciados acima, em 2 de 6 respostas. No enunciado “seleção da UERJ”, é possível inferir que o fato de a estudante ter sido sorteada – selecionada – para o curso, foi compreendido por ela como uma oportunidade. Nesse sentido, é possível notar que 2 de 6 estudantes pareceram não ter o idioma espanhol como prioridade.

10. Sobre as habilidades linguísticas mais desejadas

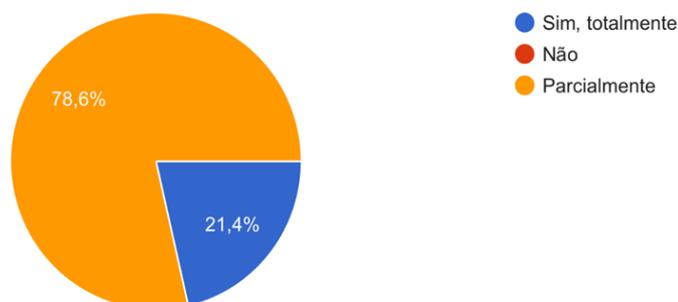
Gráfico 29 – Habilidades linguísticas mais desejadas para serem desenvolvidas – Questão 9 (a) do questionário do nível 1



Fonte: A autora, 2023.

Nota: Com relação a questão 9 (a), é importante observar que houve um número de respostas assinaladas superior ao número de pessoas que a responderam, já que os voluntários marcaram mais de uma opção. (14 voluntários que responderam à questão para 31 respostas). Portanto, a análise será focada no número de ocorrências.

Gráfico 30 – Percentual de expectativas atendidas – Questão 9 (b) do questionário do nível 1 – “Com relação a resposta anterior, até o momento, suas expectativas foram atendidas?”



Fonte: A autora, 2023.

- Em caso de assinalar as alternativas “Não” ou “Parcialmente”, apresente uma justificativa.

Na coluna “Tema”, serão analisados os aspectos de disjunção com o objeto de valor, referente à pergunta “9 (b)”. Na coluna “Isotopias recorrentes”, serão apresentadas as isotopias temáticas, seguidas pelo símbolo “x”, a fim de se verificar o número das recorrências temáticas:

Quadro 13 – Consolidação de respostas da questão 9 (b): “Em caso de assinalar as alternativas “Não” ou “Parcialmente”, apresente uma justificativa”

Resposta Discursiva	Tema	Isotopia
Tenho apenas mais ou menos três ou quatro meses de contato com a língua espanhola	Pouco tempo de contato com a língua/de estudo	1x
Iniciei o curso e não concluí. Agora pretendo concluir.	Pouco tempo de contato com a língua/de estudo	2x
Porque estou há pouco tempo no curso.	Pouco tempo de contato com a língua/de estudo	3x
Tenho dificuldade em falar.	Oralidade/Conversação	1x
Esperava maior desenvolvimento na parte de conversação.	Oralidade/Conversação	2x
Ainda estamos no início da aprendizagem.	Pouco tempo de contato com a língua/ de estudo	4x
Ainda é cedo para fazer essa avaliação	Pouco tempo de contato com a língua/de estudo	5x
Porque houve muito pouco tempo entre o início das aulas e a atividade que desenvolvia em Lima (Peru)	Pouco tempo de contato com a língua/de estudo	6x
Começo de curso.	Pouco tempo de contato com a língua/de estudo	7x
Reconheço que tenho dificuldade em aprender outros idiomas, talvez seja o motivo desta resposta.	Dificuldade pessoal	1x
Falta mais oralidade.	Oralidade/Conversação	3x

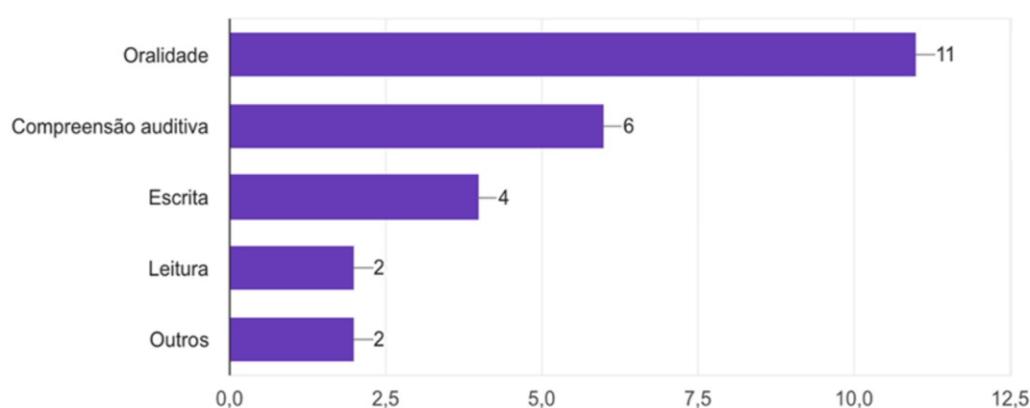
Fonte: A autora, 2023.

7 de 11 pessoas responderam que o motivo de não terem alcançado plenamente seu objetivo foi o pouco tempo de curso. Desse modo, houve uma isotopia temática em que o pouco tempo de contato com a língua ou o pouco tempo de estudo aparece como aspecto de disjunção com as expectativas iniciais dos estudantes, que ainda esperam alcançá-las futuramente. 3 de 11 responderam a falta de práticas de conversação/oralidade como um aspecto disfórico. Assim, é possível inferir que, embora estejam no início do curso, essa

parcela tinha a expectativa de ter mais habilidade com as práticas de oralidade e conversação. Cabe ressaltar que a oralidade apareceu como objeto de valor mais desejado na alternativa “9 a)”, com 10 ocorrências de 31 respostas.

11. Sobre os aspectos disjunção para aprender uma língua adicional

Gráfico 31 – Desafios de se aprender uma nova língua – Questão 10 do questionário do nível 1



Fonte: A autora, 2023.

Nota: É importante destacar que os estudantes assinalaram mais de uma resposta na questão acima. Por esse motivo, o número de recorrência das respostas é o que está sendo considerado na análise.

- Em caso de assinalar “outros”, quais foram essas dificuldades?

Quadro 14 – Em caso de assinalar “outros”, quais foram essas dificuldades? (continua)

Resposta Discursiva	Tema - Aspectos de Disjunção	Isotopia Temática
Achei o livro confuso. Poderia ser mais didático, organizado em assuntos, gramática das coisas mais simples no início.	Livro didático aparece como aspecto de disforia	Não aparece nessa pergunta

Quadro 14 – Em caso de assinalar “outros”, quais foram essas dificuldades? (conclusão)

Ter pouco tempo de contato com a língua, digo, nova língua em minha rotina.	Pouco tempo de contato com a língua como aspecto de disforia	Não aparece nessa pergunta
---	--	----------------------------

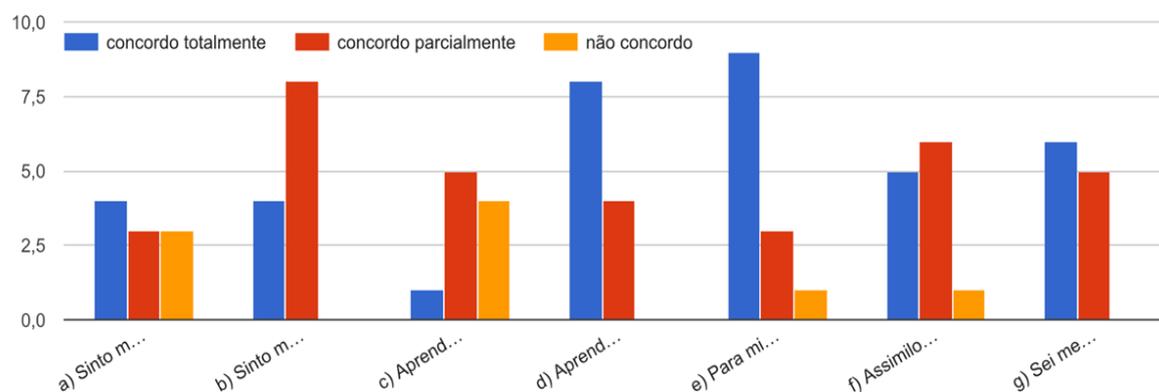
Fonte: A autora, 2023

Nota: Na coluna “Tema – Aspectos de Disjunção”, serão apresentadas, a partir da recorrência temática das respostas discursivas dos voluntários para a pergunta 10: “Em caso de assinalar “outros” quais foram essas dificuldades?”, quais são os aspectos que estão em disjunção com seu objeto de valor, que é aprender um novo idioma, ou seja, qual seriam as maiores dificuldades desses estudantes, dentro das principais competências (ou habilidades) linguísticas. Na coluna “Isotopia Temática”, seriam apresentadas as isotopias temáticas, seguidas pelo símbolo “x”, a fim de se verificar o número das recorrências temáticas. Entretanto, observa-se que não houve isotopia temática nesta questão.

12. Sobre os estilos de aprendizagem

Gráfico 32 – Sobre os estilos de aprendizagem – Questão 11 do questionário do nível 1

11. Identifique nas afirmações abaixo, referente a diferentes estilos de aprendizagem, as numerações adequadas como indicado a seguir:



Legenda: a) Sinto mais facilidade em aprender a partir de músicas, criando ou escutando. (b) Sinto mais facilidade em aprender a partir de jogos e localizações espaciais, como mapas. Sou visual. Retenho conhecimento a partir da disposição das palavras, imagens ou objetos no espaço. (c) Aprendo melhor a partir de expressões corporais. Me identifico com as danças e expressões culturais de um país. Sou expressivo. Gosto de encenar. (d) Aprendo melhor escrevendo os conteúdos e lendo aquilo que escrevi. (e) Para mim é importante trabalhar em equipe. Isso ajuda a assimilar os conteúdos. (f) Assimilo melhor os conteúdos a partir de ligações lógicas. Sou bom em analisar problemas e resolvê-los a partir de soluções práticas e racionais. Sou bom em encontrar padrões para solucionar as questões que me são apresentadas. (g) Sei me analisar e reconheço meus pontos fortes e onde posso melhorar.

Fonte: A autora, 2023.

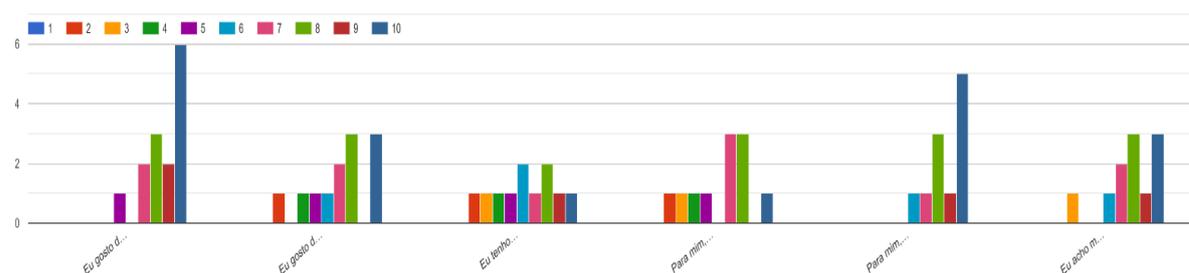
A questão 11 buscou observar, a partir das respostas e autopercepção dos voluntários e por meio de seu ethos discursivo, indícios dos estilos de aprendizagem predominantes em

sala de aula. Entretanto, devido à extensão das perguntas, a análise completa desta questão encontra-se detalhada no item 3.4.1.1 -a: “Análise Comparativa do Corpus dos Estudantes”. As alternativas, na íntegra, podem ser vistas nos apêndices desta pesquisa.

13. Sobre as subinteligências linguísticas dos estudantes

Gráfico 33 – De 0 a 10 pontue o seu perfil como estudante de língua- Questão 12 do questionário do nível 12

12. De 0 a 10, pontue o seu perfil como estudante de línguas?



Legenda: (a) Eu gosto de exercícios que me façam aprender novas palavras e seus significados. Gosto de aprender novas palavras para expressar meus pensamentos e emoções e entender as pessoas com as quais me comunico. (b) Eu gosto de estudar os aspectos gramaticais da linguagem e sua lógica. Gosto dos exercícios que me fazem entender a estrutura da língua. Para mim, a linguagem tem lógica, assim como a matemática. (c) Eu tenho uma boa memória fotográfica. Consigo recordar aquilo que li pelo posicionamento da palavra no texto ou no quadro. Isso me ajuda a memorizar e aprender. (d) Para mim, é fácil memorizar o que aprendo com canções e rimas, eu gosto da sonoridade que língua que estudo tem. É o que me chama atenção ao escolher um novo idioma. (e) Para mim, o mais importante ao aprender qualquer idioma é a comunicação. Conseguir me relacionar, expandir os meus contatos, me colocar no lugar do outro e entender os seus objetivos e me expressar. (f) Eu acho muito importante entender quais são as minhas dificuldades e os meus pontos fortes ao aprender. Sou muito consciente do meu próprio estilo de aprendizagem e costumo utilizá-lo ao meu favor.

Fonte: A autora, 2023.

A questão 12 buscou observar, a partir das respostas e autopercepção dos voluntários e por meio de seu ethos discursivo²⁹, ou seja, a partir da imagem dos enunciadores, indícios das subinteligências linguísticas predominantes dos estudantes. Entretanto, devido à extensão das perguntas, a análise completa desta questão encontra-se detalhada no item 3.4.1.1 -a: “Análise Comparativa do Corpus dos Estudantes”. As alternativas, na íntegra, podem ser vistas nos apêndices desta pesquisa.

²⁹ Vide item 3.2.1.2 sobre Ethos Discursivo (baseado em Fiorin, 2008)

14. **Conjunção *versus* disjunção com a aprendizagem da língua espanhola.**

O quadro abaixo refere-se à questão 13 do questionário do nível 1: “Para você, o que é ter êxito em uma aprendizagem de língua espanhola?”. Ressalta-se, portanto, que a pesquisa considera a palavra “êxito”, como conjunção com o objeto de valor: aprender a língua espanhola, considerando a aprendizagem o desenvolvimento nas competências linguísticas de maior valor para os estudantes voluntários.

Quadro 15 – Conjunção com o aprendizado da língua espanhola (continua)

Resposta Discursiva	Tema	Isotopia Temática
Compreender o que se fala. Falar simples e me fazer entender.	-Comunicação (pode ser entendido o tema da comunicação pelas expressões “falar (...) e me fazer entender”)	-Comunicação (1x)
Saber me expressar. Ter uma boa comunicação com as pessoas do curso e da vida. Ler meus livros de autores latinos como: José Saramago e Pablo Neruda. Identificar as diferenças dos nossos vizinhos (países latinos).	-Comunicação -Compreensão Leitora -Imersão/Identificação Cultural	-Comunicação (2x) -Compreensão Leitora (1x) -Imersão/Identificação Cultural (1x)
Possuir um bom número de vocabulário, de modo a conseguir manter um diálogo com pessoa nativa.	-Comunicação -Imersão/Identificação Cultural	-Comunicação (3x) -Imersão/Identificação Cultural (2x)

Quadro 15 – Conjunção com o aprendizado da língua espanhola (continua)

Saber se comunicar oralmente ou por escrito com outras pessoas.	-Comunicação	-Comunicação (4x)
Aprender com facilidade, com clareza. Exatidão no aprendizado, tanto na linguagem, quanto na sonoridade e na audição.	O tema da comunicação pode ser percebido a partir das expressões “Oralidade” e “audição”	-Comunicação (5x)
Saber falar e escrever, usando a gramática certa.	-Comunicação (O tema da comunicação pode ser notado a partir das expressões “saber falar e escrever”)	-Comunicação (6x)
Conseguir ler um texto, falar o que necessitar e entender as perguntas feitas a mim.	-Comunicação -Compreensão leitora	-Comunicação (7x) -Compreensão leitora (2x)
Conseguir me expressar	-Oralidade/Comunicação	-Comunicação 8x
Saber se comunicar falando, ouvindo ou escrevendo	-Comunicação	-Comunicação (9x)
Ter êxito é conseguir comunicar-se de maneira clara com outras pessoas na língua espanhola.	-Comunicação	-Comunicação (10x)

Quadro 15 – Conjunção com o aprendizado da língua espanhola (conclusão)

Se comunicar bem em espanhol e entender o que é falado nesta língua	-Comunicação	-Comunicação (11x)
Falar e entender corretamente	-Comunicação	-Comunicação (12x)
Ter um professor motivado e aluno querendo aprender.	-Motivação do Professor -Força de Vontade/Esforço pessoal	- Motivação do Professor (1x) -Força de Vontade 1x
Poder entender o que o outro fala e me comunicar bem.	-Comunicação	-Comunicação (13x)

Fonte: A autora, 2023.

Nota: Na coluna “Isotopia” as recorrências temáticas serão indicadas por um número, seguido do símbolo “x”, a fim de contabilizar as recorrências.

O tema da Comunicação apareceu com uma grande isotopia temática (13x). Muitos daqueles que apontaram a comunicação como fator relevante, indicam, junto a esse fator, a fala (oralidade), o que aponta que, para os participantes, a dificuldade na fala é um fator disfórico.

O quadro abaixo refere-se à questão 14 do questionário do nível 1: “O que você acha que atrapalha ou poderia atrapalhar o seu êxito na aprendizagem?”. Ressalta-se, portanto, que a pesquisa considera a expressão “atrapalhar o êxito da aprendizagem”, como o aspecto de disjunção com objeto de valor: aprender a língua espanhola.

Quadro 16 – Disjunção com aprendizagem de língua espanhola (continua)

Resposta Discursiva	Tema	Isotopia
O livro adotado é confuso, letras pequenas, layout confuso, misturado. Gosto quando vai do assunto mais simples e básico ao mais complexo.	Organização e metodologia do livro didático	1x
Saúde da minha mãe.	Problemas pessoais	1x
Ter pouco contato com pessoas que falam e/ou fazem uso da nova língua.	Falta de prática	1x
A timidez.	Timidez	1x

Quadro 16 – Disjunção com aprendizagem de língua espanhola (conclusão)

A velocidade do aprendizado, quanto ao curso.	Didática/Metodologia do curso	1x
São frases ditas muito rápido e mesmo escutando bem, não entendo nenhuma palavra (tipo nativo).	Dificuldade de compreensão auditiva (enquanto competência linguística)	1x
O medo de errar nas expressões em público.	Insegurança	1x
Estar ausente nas aulas	Tempo dedicado ao estudo	1x
A falta de diálogos	Falta de prática oral	1x
A interrupção do processo de aprendizagem por acontecimentos externos como foi a pandemia.	Pandemia/ Fatores Externos	1x
Não ter facilidade com sons devido a ter zumbido em meus dois ouvidos.	Dificuldade auditiva (limitação física)	1x
Pouco tempo de aulas	Tempo dedicado ao estudo/ Início do curso? Obs: Essa questão gerou uma limitação de compreensão por parte da enunciatária (pesquisadora), devido à ambiguidade)	-
Falta de tempo para estudar em casa.	Tempo dedicado ao estudo	2x
Só depende de mim mesma. Da minha vontade e determinação em aprender	Esforço/dedicação pessoal	1x

Fonte: A autora, 2023.

Nota: O número de recorrências temáticas estará expresso na coluna “isotopia”, precedido do símbolo “x”, a fim de contabilizar as recorrências. Na Coluna “Tema” estarão expressos os aspectos de disjunção com o objeto de valor “êxito na aprendizagem

Apesar das poucas isotopias temáticas, a falta de tempo apareceu 2 vezes dentro das 14 respostas, ou seja, aproximadamente 14,5% das pessoas que responderam essa questão do nível 1 apresentaram a falta de tempo dedicado ao estudo como um aspecto disfórico e contribuinte para a disjunção com o objeto de valor (êxito na aprendizagem de língua espanhola). Entretanto, dentro das respostas, há divergências com relação aos motivos para a falta de tempo. Um dos voluntários apontou como motivo da falta de tempo sua ausência

nas aulas, embora não esteja explícito no discurso o motivo de sua ausência. O segundo expressou como aspecto disfórico o pouco tempo de aulas. Levando em consideração que se trata de um estudante do nível 1, pode-se inferir que o voluntário esteja se referindo ao seu recém-ingresso no curso, embora não fique explícito. Uma outra análise seria a falta de horas oferecidas pelo curso para o seu estudo. Por último, um dos discursos que apontou a falta de tempo para o estudo, ressaltou a limitação de tempo pessoal para os estudos da voluntária em casa.

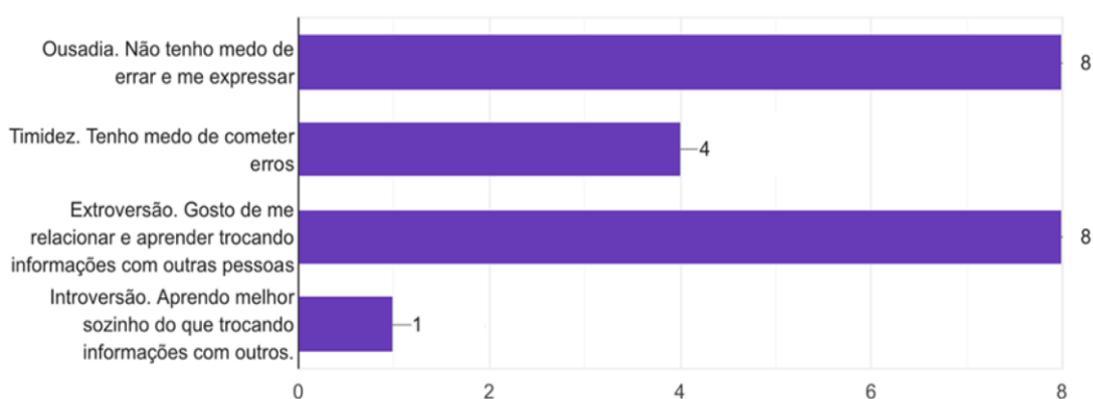
Cabe ressaltar que o enunciado solicita para que os voluntários apontem o que os atrapalha para alcançar o êxito no momento presente, ou ainda, o que poderia atrapalhá-los. Por esse motivo, não se pode afirmar que todas as respostas apresentadas apontem uma questão que já está ocorrendo, mas sim, é um indicativo de possibilidades de dificuldades, presentes ou de um futuro hipotético. Cabe ainda destacar que, ao considerar as hipóteses, os participantes também se pautam em suas experiências passadas e conhecimento de mundo, o que pode indicar, ainda, que as experiências podem ter ocorrido em algum momento de suas vidas, embora a pesquisa tenha a limitação do que está explícito no discurso.

15. Sobre o perfil dos estudantes

Gráfico 34 – Características dos estudantes de língua espanhola – Questão 15 do questionário do nível 1

15. Qual característica abaixo você mais considera ter como estudante de língua adicional? Pode marcar mais de uma opção.

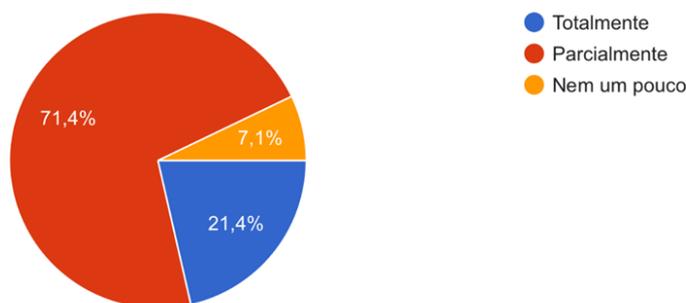
14 respostas



Fonte: A autora, 2023.

Nota: É importante destacar que os estudantes assinalaram mais de uma resposta na questão acima (15). Por esse motivo, o número de recorrência das respostas é o que está sendo considerado na análise. A análise dos resultados está na seção 3.4.1.1 -a: “Análise Comparativa do Corpus dos Estudantes”. As alternativas, na íntegra, podem ser vistas nos apêndices desta pesquisa.

Gráfico 35 – Nível de autonomia no processo de aprendizagem dos estudantes – Questão 16 do questionário do nível 1



Fonte: A autora, 2023.

O quadro abaixo refere-se à questão 17 do questionário do nível 1: “Você acredita que aprender um idioma após os 60 anos apresenta vantagens? Se sim, quais?”.

Quadro 17 – Consolidação das respostas da questão 17 do questionário do nível 1 (continua)

Resposta Discursiva	Tema	Isotopia
Sim. Sempre ouvi falar que aprender coisas novas, como línguas, música, tocar instrumentos, faz com que novas sinapses, novas ligações dos neurônios são benéficas para o cérebro.	-Estímulo cerebral/memória	-Estímulo cerebral/memória (1x)
A comunicação com as pessoas. Viajar é um investimento cultural importantíssimo na minha vida.	-Comunicação	-Comunicação (1x)
	-Habilidade Interpessoal /Inclusão	-Habilidade Interpessoal / entre enunciador e Inclusão (1x)
	-Imersão/Identificação Cultural	-Imersão/Identificação Cultural (1x)

Quadro 17 – Consolidação das respostas da questão 17 do questionário do nível 1 (continuação)

Acredito que aprender um novo idioma apresenta vantagens em conhecer novas culturas dos países cujo idioma é utilizado.	-Habilidade Interpessoal /Inclusão	-Habilidade Interpessoal /Inclusão (2x)
	-Imersão/Identificação Cultural	-Imersão/Identificação Cultural (2x)
Saber que ainda somos capazes de aprender um idioma é uma grande realização para o nosso ego e nossa autoestima.	-Autoestima	-Autoestima (1x)
Sim, ajuda nas viagens, relação com os povos, enfim, abrir o horizonte, é como uma viagem mental que conseguimos realizar	-Imersão/Identificação Cultural	-Imersão/Identificação Cultural (3x)
Sair da mesmice e fazer coisas novas, sentindo capaz.	-Hobby -Autoestima	-Hobby (1x) -Autoestima
A mente sempre tem espaço para novas informações, a vantagem está em exercitar essa parte do nosso organismo, motivando o seu funcionamento.	-Estímulo cerebral/Memória	-Estímulo cerebral (2x)
Sim, pois se trata de um exercício para o cérebro.	-Estímulo cerebral/Memória	-Estímulo cerebral (3x)
Sim, pois tenho mais horas livres para me dedicar a novas aprendizagens (aposentada)	-Tempo disponível	-Tempo disponível (1x)
A maior vantagem é a socialização com as outras pessoas.	- Comunicação/Socialização/Inclusão	-Habilidade Interpessoal /Inclusão (3x)
Cientificamente dizem que sim, principalmente em relação memória.	-Estímulo cerebral/memória	-Estímulo cerebral/memória (4x)
Memória mais ativa. Inclusão nos meios sociais. Sentir-se vivo.	-Estímulo cerebral/memória	-Estímulo cerebral/memória (5x)
	-Habilidade Interpessoal /Inclusão	-Habilidade Interpessoal /Inclusão (4x)
Sim! Desenvolve o raciocínio; integração social e autoavaliação nas minhas capacidades.	-Estímulo cerebral/memória	-Estímulo cerebral/memória (6x)
	-Habilidade Interpessoal /Inclusão	-Habilidade Interpessoal /Inclusão (5x)

Quadro 17 – Consolidação das respostas da questão 17 do questionário do nível 1 (conclusão)

Sim, colocamos os neurônios para funcionar.	-Estímulo cerebral/memória	-Estímulo cerebral/memória (7x)
Há uma convivência maior com as pessoas.	-Habilidade Interpessoal /Inclusão	-Habilidade Interpessoal /Inclusão (6x)

Fonte: A autora, 2023.

Nota: Na coluna “Isotopia” as recorrências temáticas serão expressas por um número, seguido do símbolo “x”.

Percebe-se que a maioria dos estudantes do nível 1 que respondeu esta questão, interpretou a pergunta “vantagens de se aprender um idioma após os 60 anos”, como os benefícios da aprendizagem de uma língua adicional para essa faixa etária, o que significa que, assim como os voluntários do nível 4, houve uma divergência na comunicação do enunciador para o enunciatário. Ainda assim, a análise buscou observar as isotopias temáticas nesta questão, considerando, tanto os que responderam quais seriam as facilidades, ou vantagens, de se aprender uma língua adicional nesse período, quanto considerando aqueles que responderam quais seriam os benefícios de aprender uma língua não materna após os 60 anos. Nesse sentido, é possível observar que o tema do estímulo cerebral apareceu com maior recorrência de isotopias temáticas (7x), sendo seguido pelo tema da Habilidade Interpessoal/ Inclusão (6x). É relevante destacar que, dentre os que citaram o tema “estímulo cerebral”, todos se referiram aos benefícios de se aprender um idioma para o cérebro, memória ou cognição na terceira idade. Os que citaram temas como a Habilidade Interpessoal/ Inclusão, também responderam à questão, considerando os benefícios da aprendizagem de língua espanhola para a socialização, viagens, interação com outras pessoas, inclusão nos espaços sociais etc.

O quadro abaixo refere-se à questão 18 do questionário do nível 1: “Há algum aspecto desafiador de aprender um idioma após os 60 anos? Se sim, qual?”.

Quadro 18 – Consolidação das respostas da questão 18 do questionário do nível 1 (continua)

Resposta Discursiva	Tema	Isotopia
Não.	Não apresentou aspecto disfórico de se aprender um novo idioma após os 60 anos	1x
Há um desafio devido nossa cultura não dar importância ao novo conhecimento sem um objetivo profissional.	Falta de um objetivo profissional	1x

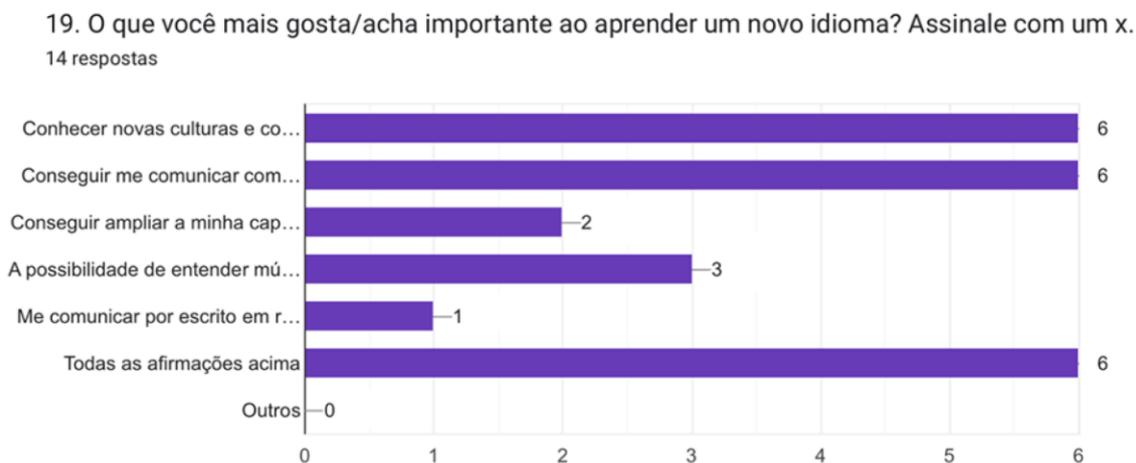
Quadro 18 – Consolidação das respostas da questão 18 do questionário do nível 1 (conclusão)

A memória	Memória	1x
Conseguir realizar as minhas conquistas, perante o mundo.	Aprovação externa?	1x
Sentir-se capaz.	Autoestima/Autoconfiança	1x
Provar a si mesmo que a sua capacidade intelectual ainda está com vigor.	Autoestima/Autoconfiança	2x
Não.	Não apresentou aspecto disfórico de se aprender um novo idioma após os 60 anos	2x
Sim, às vezes a memória não está tão ativa (saudável) como de quando mais jovem, porém o interesse em aprender supera estas dificuldades pelo grande interesse que tenho.	Memória	2x
Saúde que permita uma boa frequência nas aulas.	Saúde Tempo de comparecimento nas aulas	1x 1x
Não diferente das outras idades. Talvez um pouco em relação a memorização. O idoso tem muitos lapsos de esquecimento.	Memória	3x
Sim, estamos mais físico e mentalmente cansados.	Cansaço devido à idade	1x
Aposto na minha capacidade.	Não apresentou aspecto disfórico de se aprender um novo idioma após os 60 anos	3x
Não. Depende de suas esforço e determinação.	Não apresentou aspecto disfórico de se aprender um novo idioma após os 60 anos	4x

Fonte: A autora, 2023.

Nota: Na coluna “Isotopia” as recorrências temáticas serão indicadas por um número, seguido do símbolo “x”.

A dificuldade da memória apareceu nas respostas, como um fator disfórico e contribuidor da disjunção com o objeto de valor (aprender um idioma), de maior recorrência – aparecendo 3x. Houve recorrência também de respostas que não apontaram um aspecto disfórico de se aprender um novo idioma após os 60 anos, aparecendo na maioria dos resultados (4x).

Gráfico 36 – Preferência ao aprender um novo idioma – Questão 19 do questionário do nível 13

Fonte: A autora, 2023.

Nota: Alguns dos estudantes voluntários assinalaram mais de uma alternativa. Por esse motivo, a atenção deve estar nos números das recorrências e não nas porcentagens.

A análise da questão acima (número 19) está detalhada no item 3.4.1.1 -a: “Análise Comparativa do Corpus dos Estudantes”. As alternativas, na íntegra, podem ser vistas nos apêndices desta pesquisa.

- Em caso de assinalar outros, escreva abaixo o que te parece importante ao aprender um novo idioma.

Sem respostas discursivas

O quadro abaixo refere-se à questão 20 do questionário do nível 1: “Qual seria a maior contribuição do LETI para a sua vida?”.

Quadro 19 – Contribuição do LETI para a vida dos estudantes (continua)

Resposta Discursiva	Tema
LETI é benéfico para os alunos que aprendem um novo idioma, e para os alunos da UERJ que se beneficiam na parte prática/operacional, dando aulas, transmitindo o que aprenderam.	Via de mão dupla entre alunos da terceira idade e professores bolsistas (1x)
Proporcionar oportunidades na minha vida.	Oportunidades (1x)

Quadro 19 – Contribuição do LETI para a vida dos estudantes (conclusão)

Além dos ensinamentos básicos, acredito que o LETI deveria criar ambientes de imersão no novo idioma, através dos locais de grande duração. Por exemplo, passeios de finais de semana com 50% de alunos e 50% de professores.	Enunciadora e enunciatório tiveram diferentes interpretações com relação ao enunciado. Entretanto, nota-se no presente discurso, sugestões para a implementação de práticas de convivência no LETI para além da sala de aula, que poderiam englobar o tema do pertencimento e da socialização.
A oportunidade que nos dá ao aprender um novo idioma é uma satisfação pessoal e enriquecimento do nosso currículo.	Benefício pessoal e profissional (1x)
Crescimento pessoal.	Crescimento pessoal (1x)
Oferecer essa oportunidade de crescimento e capacitação, favorecendo minha autoestima.	Pertencimento/Socialização/Interação (1x) Autoestima (1x)
Oferecer conhecimento sem stress. O aprendizado flui de maneira natural	Fluidez no aprendizado (1x)
Apoiar "todos" os "idosos" interessados em aprender novos idiomas. E eu me sinto bem com esse apoio.	Apoio (1x)
Possibilitar o acesso aos conhecimentos de outra língua.	Conhecimento (1x)
Acredito que seja ter um local onde nós, pessoas acima de 60 anos, podemos nos encontrar e fazer atividades lúdicas que nos auxiliem a ter a consciência de que pertencemos a um grupo. Como ainda faço parte de dois grupos de trabalho, um da UFF e outro da URFJ, não me sinto "alejada" da sociedade. Ainda estou ativa, como dizem.	Pertencimento/Socialização/Interação (2x)
Comunicação com pessoas de todas as faixas etárias e sociais.	Pertencimento/Socialização/Interação (3x) Interação Entre Gerações (1x)
Trazem informações mais adequadas ao seu público-alvo.	Didática adequada (1x)
É poder mexer com a memória, raciocínio e a convivência social.	Preservação da memória (1x)
	Pertencimento/Socialização/Interação (4x)

Fonte: A autora, 2023.

Nota: Na Coluna “Tema” estarão expressos os aspectos eufóricos do LETI, na opinião de cada voluntário. As isotopias Temáticas estarão expressas nessa própria coluna, de modo que as recorrências estarão indicadas por um número seguido o símbolo de “x”. Cabe destacar que os temas estarão em negrito e poderá haver comentários a respeito dos enunciados.

O tema que apareceu com maior recorrência foi o do Pertencimento/Socialização/Interação, o que pode sugerir que, ao estudar no LETI, os estudantes não têm apenas o aprendizado como objeto de valor, mas também, a própria interação e socialização com um grupo.

3.4.1.1 Considerações sobre a Análise comparativa do corpus - Estudantes nível 1 e nível 4

Abaixo será apresentada, a partir das recorrências temáticas mais verificadas nos enunciados dos estudantes voluntários dos níveis 1 e 4 – isotopias temáticas – (Greimas; Courtés, 1979; Barros, 2005) – uma análise comparativa dos resultados dos dois níveis, a fim de que se possa traçar, ao final da análise, uma estimativa do perfil – ou ethos discursivo (Fiorin, 2008), desses grupos. Nesse sentido, a análise também buscará interpretar os aspectos de conjunção e disjunção dos estudantes com o seu objeto de valor – que, de modo geral, é aprender uma língua adicional, neste contexto, a língua espanhola, mas que também poderá variar de acordo com as perguntas respondidas – assim como os aspectos eufóricos e disfóricos do ponto de vista desses voluntários para a consolidação de seus objetivos – que será apreendido a partir das isotopias temáticas percebidas em seus enunciados.

Cabe ressaltar que o questionário foi formulado pela pesquisadora (enunciadora), para ser respondido de forma escrita pelos participantes. Desse modo, é importante considerar, também, a limitação dessa ferramenta de coleta de dados, visto que as mensagens poderão sofrer distorção de interpretação dos interlocutores, já que o discurso, criado pelo enunciador, também é influenciado pela interpretação do enunciatário e suas vivências, e, embora ambos os atores da enunciação compartilhem do mesmo código linguístico, a interpretação sempre passará por um processo de tradução, como afirma Lotman, 2001 (*apud* Américo, 2014). Além disso, é importante considerar que a habilidade da escrita irá variar para cada indivíduo, já que existem os que expressam melhor sua intenção enunciativa a partir da expressão verbal, ou a partir de diferentes tipos de habilidades, considerando as múltiplas inteligências e estilos de aprendizagem (Torresan, 2020; Gardner, 1995). Posto isso, tendo em vista que os participantes têm vivências diferentes e diferentes níveis de habilidades e graus de escolaridade, pode ser que, em alguns casos, a escrita seja uma ferramenta um pouco limitadora para que se observe, na íntegra, as marcas discursivas.

Ademais, nota-se que a pesquisadora, no papel de enunciadora ao aplicar os questionários, representa a instituição de ensino UERJ, mais especificamente o instituto de Letras no âmbito da pós-graduação. Desse modo, os estudantes voluntários da pesquisa, enquanto enunciatários, criam um perfil – ou ethos – dessa enunciadora, baseando suas respostas nas expectativas e imagens que criam a respeito dela e da pesquisa a ser realizada (Fiorin, 2008). Por outro lado, a pesquisadora, assumindo o papel de enunciatária, ao receber as respostas enunciadas pelos voluntários, buscará, dentro das limitações da ferramenta escrita, criar um perfil desses estudantes a partir de suas marcas discursivas, dentro do nível discursivo do percurso gerativo de sentido e a partir de uma análise semântica, por meio das isotopias temáticas, Greimas (1979), Barros (2005).

Assim, esta análise buscará traçar o perfil do grupo dos estudantes de níveis 1 e 4 do LETI, a partir do recorte escolhido para esta metodologia de pesquisa e, portanto, é importante ressaltar as limitações e intercorrências impostas por ela. Cabe ressaltar que a organização para a análise dos questionários foi realizada a partir da disposição das questões por meios de blocos temáticos, a fim de facilitar a relação entre as questões com temas afins. Entretanto, o questionário na íntegra, assim como foi aplicado aos voluntários, encontra-se nos apêndices desta dissertação. Desse modo, levando em consideração os aspectos acima mencionados, a análise será apresentada a seguir:

a) Análise Comparativa do Corpus dos Estudantes

1. Gênero

Tabela 1 – Comparação da porcentagem dos gêneros dos estudantes dos níveis 1 e 4 – Referente à questão 1 dos questionários apresentados.

	Feminino	Masculino	Não me identifico com as opções acima
Nível 1	85,7%	14,3%	0%
Nível 4	91,7%	8,3%	0%

Fonte: A autora, 2023.

2. Faixa Etária

Tabela 2 - Comparação da porcentagem da faixa etária dos estudantes dos níveis 1 e 4 - Referente à questão 2 dos questionários apresentados.

	Entre 60 e 65 anos	Acima de 65 anos
Nível 1	14,3%	85,7%
Nível 4	0%	100%

Fonte: A autora, 2023.

Nota: Tanto no nível 1 quanto no nível 4 a predominância é de pessoas acima de 65 anos. No nível 4, dos 12 voluntários, 100% estão acima de 65 anos e no nível 1, dos 14 voluntários, 85,7% tem essa mesma faixa etária.

3. Grau de escolaridade/Nível do curso

Tabela 3 - Comparação da porcentagem do grau de escolaridade dos estudantes dos níveis 1 e 4 - Referente à questão 20.2 dos questionários apresentados.

	Fundamental completo	Médio completo	Superior completo	Pós-graduação
Nível 1	0%	11,1%	44,4%	44,4%
Nível 4	0%	50%	25%	25%

Fonte: A autora, 2023.

Tabela 4 – Porcentagem do nível dos voluntários participantes da pesquisa – Referente à questão 3 dos questionários apresentados. “Em qual nível do curso você se encontra atualmente?”

	Total	Porcentagem do total dos dois níveis (1 e 4)
Nível 1	14 voluntários	53,85%
Nível 4	12 Voluntários	46,15%

Fonte: A autora, 2023.

Ao analisar as respostas acima, até as que se referem às questões relacionadas à tabela 4, pode-se traçar um perfil de estudantes do LETI predominantemente feminino e acima dos 65 anos de idade. Cabe ressaltar que esse perfil já era percebido em outras UnATIs brasileiras há tempos, como aponta Debert (1999).

Além disso, é importante observar que os voluntários de ambos os níveis se identificaram em um dos gêneros binários predominantes – masculino ou feminino. Entretanto, buscou-se incorporar a opção “não me identifico com as opções acima” para dar

a oportunidade de que outros gêneros pudessem ser manifestados. Destaca-se ainda que a maioria dos participantes voluntários foi do nível iniciante

4. Sobre a escolha do espanhol como língua adicional

Quadro 20 – Objetivos da escolha do espanhol como língua adicional para os dois níveis - Referente à questão 4 (a) dos questionários apresentados.

	Maior ocorrência	Menor ocorrência
Nível 1	Motivos sociais (8 ocorrências)	Profissionais/outros (2 ocorrências cada)
Nível 4	Motivos sociais (7 ocorrências)	Profissionais/outros (1 ocorrência cada)

Fonte: A autora, 2023.

Quadro 21 – Objetivos da escolha do espanhol como língua adicional para os dois níveis: Outros - Referente à questão 4 (b) dos questionários apresentados.

	Tema	Isotopia
Nível 1	Viagem (2x) Comunicação (2x)	Viagem Comunicação
Nível 4	Curiosidade	-

Fonte: A autora, 2023.

5. Sobre os Objetivos do LETI

5 (a) Levando em consideração os seus objetivos iniciais, o quanto você acha que o LETI corresponderá as suas expectativas, até o final do curso³⁰?

Tabela 5 – Percentual de expectativas a alcançar – Referente à questão 5.1 do questionário do nível 1.

Expectativa	
Nível 1	Entre 50% e 75% (71,4% dos voluntários)

Fonte: A autora, 2023.

Nota: A questão 5 (a) corresponde a questão 5.1 do questionário dos estudantes do nível 1.

5 (b) Levando em consideração os seus objetivos iniciais, o quanto você acha que o LETI correspondeu as suas expectativas, até o momento presente?

³⁰ Ver gráfico em “Consolidação dos dados” (Nível 1 e nível 4).

Tabela 6 – Percentual de expectativas alcançadas – Referente à questão 5.2 do questionário do nível 4.

Objetivos alcançados	
Nível 4	Entre 50% e 75% (66,7% dos voluntários)

Fonte: A autora, 2023.

Nota: A questão 5 (b) corresponde a questão 5.2 do questionário dos estudantes do nível 4.

6. Potencial de aprendizado pela interação

Tabela 7 – Potencial de aprendizado pela socialização – Referente à questão 6 dos questionários apresentados.

	Não é um fator relevante	Totalmente	Parcialmente
Nível 1	0%	92,9%	7,1%
Nível 4	0%	58,3%	41,7%

Fonte: A autora, 2023.

Analisando primeiramente a questão 4, pode-se notar que os objetivos iniciais dos dois níveis coincidiram, sendo possível verificar uma maior ocorrência de objetivos sociais (interação com o grupo, socialização etc.), como objeto de valor predominante. Em contrapartida, pode-se observar uma menor recorrência de motivações profissionais como objeto de valor, o que sugere um perfil de estudantes do LETI com maior tempo livre para estudar e que não necessitam buscar o conhecimento pelas necessidades profissionais, característica observada, com frequência, no público da terceira idade. Tais aspectos podem ir ao encontro dos objetivos das Universidades abertas à Terceira idade, como afirma Cachioni (2012) que surgem com a finalidade de promover a interação social, educação e qualidade de vida.

Com relação às isotopias temáticas que apareceram nos que optaram por “outros objetivos”, houve uma recorrência do tema “comunicação e viagens” no nível 1, o que pode indicar, também, um objetivo relacionado à interação social.

Por outro lado, no que diz respeito às respostas 5 (a) e 5 (b),³¹ se verifica que 66,7% dos voluntários que responderam à questão, no nível 4, percebem que as suas expectativas foram atendidas entre 50 e 75 %, enquanto no nível 1, 71,4% pensa que as suas expectativas serão atendidas até o final do curso, dentro da mesma porcentagem (entre 50 e 75%).

No nível 4 – nível permanente – dentro daqueles que justificaram o motivo de não

³¹ A questão 5 (a) corresponde a questão 5.1 do questionário dos estudantes do nível 1. A questão 5 (b) corresponde a questão 5.2 do questionário dos estudantes do nível 4.

terem as suas expectativas totalmente atendidas, houve uma isotopia temática com relação ao tema da falta de aperfeiçoamento/prática das habilidades orais e de conversação. Esse aspecto foi apontado como um elemento de disjunção com o objeto de valor (aprender a língua espanhola) e, desse modo, um aspecto disfórico. É importante destacar, como observado na consolidação dos dados, que, dentre as três respostas observadas que apresentaram o tema da oralidade ou conversação como aspecto de disjunção com os seus objetivos iniciais, 2 apontaram o tema da socialização como um dos objetivos principais ao entrar no curso, como observado na questão 4. Pode-se relacionar, portanto, a necessidade do aperfeiçoamento das práticas orais com a necessidade de socialização, tendo em vista que essas práticas podem funcionar como ferramenta de integração social. Além disso, os dados dão indícios da capacidade da Língua adicional funcionar como ferramenta de integração cultural e comunicação intercultural (Sabiroya; Khanipova; Sagitova, 2021).

A questão 6 também pode dar indícios da questão das habilidades ou estilos interpessoais nos grupos entrevistados, tendo em vista que a maioria dos estudantes acredita ter o seu aprendizado potencializado pela interação com outras pessoas, com uma porcentagem de 92,9% de “Totalmente” no nível 1 e de 58,3% no nível 4, enquanto em ambos os níveis houve um percentual de 0% de “não é um fator relevante”, no quesito interação social e potencialização do aprendizado.

Entretanto, é importante ressaltar que os questionários são instrumentos limitantes para se analisar os diferentes tipos de inteligências, visto que são predominantemente linguísticos (Torresan, 2020). Por esse motivo, a pesquisa tem a finalidade de focar nos indícios de traços de estilos de aprendizado e subinteligências linguísticas, considerando as contribuições de Torresan, 2020, a respeito dos conceitos de inteligências múltiplas - estipulados por Gardner (1995).

7. Sobre o contato prévio com a língua espanhola

Tabela 8 – Contato prévio com a língua espanhola – Referente à questão 7 dos questionários apresentados.

	Sim, muito contato	Algum contato	Nenhum contato
Nível 1	7,1%	64,3%	28,6%
Nível 4	25%	41,7%	33,3%

Fonte: A autora, 2023.

8. Sobre o estudo prévio de outra língua adicional

Tabela 9 – Estudo prévio de outra língua adicional além do espanhol - Referente à questão 20.1 dos questionários apresentados.

	Sim	Não
Nível 1	66,7%	33,3%
Nível 4	62,5%	37,5%

Fonte: A autora, 2023.

Tabela 10 – Percentual dos idiomas estudados anteriormente – Referente à questão 20.1.2 dos questionários apresentados

	Língua mais estudada	Porcentagem
Nível 1	Inglês	60%
Nível 4	Inglês	66,7%

Fonte: A autora, 2023.

9. Sobre as motivações da escolha do espanhol como língua adicional

Quadro 22 – Motivação da língua espanhola como língua adicional – Referente à questão 8 dos questionários apresentados

	Maior ocorrência	Menor ocorrência
Nível 1	<p>*Familiaridade com a Língua Portuguesa *Outros</p> <p>(Essas opções apareceram com maior ocorrência, 5 vezes cada, dentro das respostas dos 13 voluntários que responderam à questão neste nível).</p>	<p>*Identificação com a Língua e seus aspectos culturais</p> <p>(Essa alternativa não apareceu nenhuma vez dentro das respostas dos voluntários que responderam à questão neste nível)</p>
Nível 4	<p>*Identificação com a Língua e seus aspectos culturais</p> <p>(Essa opção apareceu 6 vezes dentro das respostas dos 12 voluntários que responderam à questão neste nível)</p>	<p>*Influência de terceiros *Outros</p> <p>(Essas alternativas apareceram com menor ocorrência, 1 vez cada, dentro das respostas dos 12 voluntários que responderam à questão neste nível).</p>

Fonte: A autora, 2023.

A partir da análise da questão 7 (a)³², percebe-se um perfil de estudantes, nos dois

³² A questão 7 (a) corresponde a questão 7 dos questionários apresentados

níveis, que tiveram algum contato com a língua espanhola previamente, 64,3% no nível 1 e 41,7% do nível 4. Além disso, a maior parte dos entrevistados respondeu já ter estudado outro idioma previamente (questão 7 (b))³³, a maioria sendo o inglês, 60% no nível 1 e 66,7% no nível 4.

Por outro lado, a partir da análise da questão 8, nota-se que, no nível 1, houve uma recorrência do tema da familiaridade com a língua portuguesa como uma motivação para a escolha da língua espanhola no lugar de outra língua adicional a ser estudada, o que indica que a proximidade do espanhol com a língua portuguesa pode ser um atrativo para o estudo do idioma. Em seguida, a opção “outros” trouxe uma isotopia temática do tema da “oportunidade³⁴”, tendo em vista que dentro das 5 respostas “outros”, esse tema apareceu 2 vezes, o que indica que parte dos estudantes voluntários não tinham o espanhol como uma prioridade, mas aproveitou a oportunidade para estudá-lo, o que pode ser percebido em respostas como “Em verdade nunca tive interesse em aprender outro idioma, no dia do sorteio do UnATI, este idioma despertou e aqui estou. Apesar da minha dificuldade estou gostando muito” e “seleção da UERJ”. Essa última resposta pode gerar alguma dificuldade de ser compreendida apenas pelo discurso, em sua análise interna, porém, ao analisar o contexto, nota-se que os estudantes entram por sorteio no projeto, ou seja, necessitaram passar por uma seleção prévia para participarem. Desse modo, se pode inferir que a/o estudante aproveitou a oportunidade de ser selecionada/o para participar do projeto, levando em consideração que o contexto pode ser considerado na compreensão total do discurso, caso ele seja percebido como “uma organização de textos que dialogam com o texto em questão. Assim concebido, o contexto não se confunde com o “mundo das coisas”, mas se explica como um texto maior, no interior de que cada texto se integra e cobra sentido, como já foi dito por Barros (2005, p. 78).

Em contrapartida, com relação ao nível 4, o tema mais recorrente dentro das motivações para escolher o espanhol, foi o da identificação com a língua e seus aspectos culturais, enquanto no nível 1, essa opção foi a que teve menor recorrência. O que pode indicar um grupo do nível 4, que se identifica mais com as questões relacionadas à cultura hispânica de modo geral, levando em consideração as diversidades culturais dentro dos 21 países que falam a língua espanhola.

³³ A questão 7 (b) corresponde a questão 20.1 dos questionários apresentados

³⁴ Ver questão 8 em Consolidação dos dados – nível 1

10. Sobre as habilidades linguísticas mais desejadas

Quadro 23 – Habilidades linguísticas mais desejadas para serem desenvolvidas – Referente à questão 9 (a) dos questionários apresentados.

	Maior ocorrência	Menor ocorrência
Nível 1	*Oralidade (10 vezes de 31 respostas)	*Nenhuma em específico (1 ocorrência de 14 respostas) *Todas (1 ocorrência de 14 respostas)
Nível 4	* Oralidade (5 vezes de 15 respostas) *Todas (5 vezes de 15 respostas) *Considerando uma recorrência a mais para cada alternativa “Todas”, temos 10 recorrências do tema “oralidade” .	*Nenhuma em específico *Escrita (nenhuma ocorrência)

Fonte: A autora, 2023.

Nota: A oralidade apareceu nos dois níveis como a isotopia temática de maior recorrência para essa resposta, ou seja, como o objeto de valor mais relevante.

Tabela 11 – Percentual de expectativas atendidas– Referente à questão 9 (b) dos questionários apresentados. “Com relação a resposta anterior, até o momento, suas expectativas foram atendidas?”

	Sim, totalmente	Não	Parcialmente
Nível 1	21,4%	0%	78,6%
Nível 4	25%	16,7%	58,3%

Fonte: A autora, 2023.

Quadro 24 – Em caso de assinalar as alternativas “Não” ou “Parcialmente”, apresente uma justificativa - Referente à questão 9 (b) dos questionários apresentados.

	Isotopia Temática por nível
Nível 1	Pouco Tempo de Estudo da Língua/Pouco tempo no curso (7 ocorrências em 11 respostas)
Nível 4	*Falta de aperfeiçoamento da competência da oralidade *Falta de aperfeiçoamento da compreensão auditiva (2 ocorrências cada tema em 8 respostas)

Fonte: A autora, 2023.

11. Sobre os aspectos de disjunção para aprender uma língua adicional

Quadro 25 – Desafios de se aprender uma nova língua – Questão 10 dos questionários apresentados

	Maior recorrência Temática	Menor recorrência Temática
Nível 1	*Oralidade (Foi assinalado 11x de 25 respostas.)	*Leitura *Outros (Foram assinalados 2x cada)
Nível 4	*Compreensão auditiva (foi assinalado 7x de 15 respostas)	*Leitura/Outros (Foi assinalado 1 x cada)

Fonte: A autora, 2023.

Nota: É importante destacar que os estudantes assinalaram mais de uma resposta nessa questão. Por esse motivo, o número de recorrências das respostas deve ser levado em consideração das respostas. Além disso, a compreensão auditiva aparece como elemento disfórico no nível 4, e, na pergunta anterior, percebe-se que ela é um objeto de valor para parte dos que responderam “outros”. Em ambos os níveis a leitura aparece como elemento de menor dificuldade. No nível 1, a oralidade aparece como elemento disfórico mais recorrente.

Analisando a questão 9 (a) – nota-se que, para o nível 1, houve uma recorrência do tema da oralidade como a competência mais desejada ao aprender a língua espanhola, aparecendo 10 vezes dentro das 31 respostas – lembrando que os estudantes assinalaram mais de uma opção e, portanto, houve um número de ocorrências superior ao número de pessoas que responderam à pergunta, já que nesse nível, 14 voluntários responderam esta questão. Pode-se relacionar, mais uma vez, a oralidade ao objetivo da comunicação, que apareceu como um objeto de valor relevante na questão 6, dentro dos que optaram por “outras respostas”, o que pode ser, também, mais um reforço para a predominância do estilo ou subinteligência interpessoal nesse grupo (Gardner, 1995; Torresan, 2020).

O tema da oralidade também apareceu com maior recorrência no nível 4, empatado com a alternativa “Todas” (5 vezes de 15 respostas) – considerando que, assim como no nível 1, alguns voluntários assinalaram mais de uma opção (sendo assim, houve a participação de 12 pessoas para esta pergunta com a recorrência de 15 respostas no total). Nesse caso, menos pessoas assinalaram mais de uma opção.

Desse modo, percebe-se a oralidade como um fator relevante para os níveis 1 e 4 de forma geral. Embora, no nível 4, haja uma maior recorrência daqueles que percebem a relevância de todas as competências de forma geral, é importante destacar que o tema da oralidade já apareceu como objeto de valor desejado em outras alternativas do nível 4, como por exemplo na questão 5, em que a falta do desenvolvimento das habilidades orais aparece como um elemento disfórico e de disjunção para a aprendizagem satisfatória de língua espanhola para a maioria dos estudantes e, portanto, um objeto de valor.

Outra questão a ser observada é que, mais uma vez, houve uma espécie de “ruído” na comunicação entre enunciativa (pesquisadora) e enunciatários (estudantes voluntários), visto que, embora tenha havido a opção “todas”, para aqueles que tinham a pretensão de assinalar todas as competências apresentadas como um objeto de valor desejado, sem uma preferência por alguma alternativa específica, alguns dos voluntários, mesmo marcando mais de uma opção, assinalaram, também, a alternativa “todas as opções”, demonstrando que houve uma quebra de expectativa entre a intenção da enunciativa ao apresentar o enunciado e a compreensão dos enunciatários, o que não é algo raro, como aponta Lotman (2001), ao afirmar que a mensagem que chega ao receptor nem sempre é idêntica à criada pelo emissor, podendo haver distorções. (Lotman, 2001 *apud* Américo, 2014). Entretanto, na contabilização dos dados, foi considerado, para aqueles que assinalaram ao menos uma alternativa qualquer, juntamente com a alternativa “todas”, somente essa última – com exceção para a opção “nenhuma em específico”.

Já com relação à questão 9 (b), pode ser observado que em ambos os níveis, a maioria dos voluntários percebe que suas expectativas, referentes ao aperfeiçoamento das competências linguísticas desejadas ao iniciar o curso, foram atendidas parcialmente (78,6% no nível 1 e 58,3% no nível 4). A falta de tempo no curso foi um tema com isotopia no nível 1, aparecendo em 7 de 11 respostas. Pode-se depreender, por tanto, que o aspecto de disjunção predominante para o aperfeiçoamento das competências linguísticas desejadas nesse grupo, seria o pouco tempo de curso, já que pertencem ao nível iniciante.

No nível 4, por sua vez, a maioria das respostas não deixou claro o motivo da disjunção com a competência linguística desejada, apenas reforçando essa deficiência, sem apontar a sua causa. O que pode ser notado em enunciados como: “A compreensão auditiva ainda está bem abaixo do esperado, porque pouco entendo (a fala é muito rápida)” ou em “Ainda falta um pouco da minha oralidade”. Assim, não fica claro se o primeiro enunciado faz referência à fala da professora ou dos áudios apresentados por ela em sala de aula e nem se o enunciador está apontando a responsabilidade de seu desenvolvimento para uma maior necessidade de prática individual ou coletiva (em classe). Assim como acontece com o enunciado: “ainda falta um pouco da minha oralidade”, já que não se sabe se essa falta se deve a uma necessidade de aprofundamento metodológico do projeto/professor, ou de esforço pessoal.

Por outro lado, em enunciados como “preciso praticar mais para melhor entendimento” (referente à questão da compreensão auditiva), fica evidente que o enunciador dá ênfase em uma necessidade de esforço pessoal (praticar mais) para o

aperfeiçoamento da competência. Entretanto, não deixa claro se essas práticas deveriam ser realizadas individualmente ou no curso. Por sua vez, em: “poderiam cobrar, sem nota, sem avaliação, a oralidade. Creio que todos nós gostaríamos de falar melhor, desenvolver mais a linguagem”, percebe-se que a palavra “linguagem” se refere à linguagem verbal e oral e que, ao contrário do exemplo anterior, a responsabilidade da prática é designada ao curso, que poderia oferecer mais práticas orais.

Cabe retomar, nessa questão, a hipótese apresentada por Rozestraten (2002), que aponta que as competências orais e auditivas da pessoa idosa podem ser comprometidas ao longo dos anos, devido às mudanças nas constituições ósseas e articulares, assim como possíveis comprometimentos no aparelho auditivo e que, em contrapartida, competências como a compreensão leitora e aquisição de vocabulário poderiam ser facilitadas pelo conhecimento prévio, inclusive da língua materna do estudante da terceira idade. O que vai depender da vivência de cada indivíduo (Rozestraten, 2002; Foster; Taylor, 1920). Sendo assim, é interessante ressaltar que, dentro dos que apontaram o baixo desenvolvimento da compreensão auditiva como um aspecto disfórico e de disjunção, um desses enunciadores ressaltou o bom desenvolvimento da compreensão leitora como um aspecto eufórico. Entretanto, a pesquisa por meio da análise discursiva, é restrita para observar esses aspectos, tendo em vista as limitações impostas pelo discurso, que já foram discutidas anteriormente. Entretanto, é interessante ressaltar que, independentemente das limitações que podem ser causadas pela idade, os discursos analisados indicam um ethos de estudantes que está disposto a praticar e deseja o desenvolvimento das práticas orais e de compreensão auditiva.

A questão 10, portanto, reforça as considerações acima, tendo em vista que a oralidade aparece no nível 1 como o maior desafio de se aprender uma nova língua, confirmando a falta de habilidade oral como um aspecto disfórico para a maior parte dos estudantes voluntários e, no nível 4, a compreensão auditiva apareceu com maior recorrência como o desafio predominante – aspectos que já haviam surgido na questão 9. Além disso, a leitura surgiu como o aspecto de menor dificuldade em ambos os níveis.

12. Sobre os estilos de aprendizagem³⁵³⁶

Abaixo serão apresentados os resultados referentes à questão 11 dos questionários aplicados aos níveis 1 e 4. “Identifique nas afirmações abaixo, referente a diferentes estilos de aprendizagem, as numerações adequadas como indicado a seguir”:

- **Nível 1:**

A **alternativa “e”** “Para mim é importante trabalhar em equipe. Isso ajuda a assimilar os conteúdos”, apareceu com uma maior recorrência de “concordo totalmente”. Tal aspecto vai ao encontro das análises anteriores, especialmente, com o resultado observado na questão 6, em que a maior parte dos voluntários (92,9%) respondeu que a relação com outras pessoas potencializa o seu aprendizado, o que pode indicar uma predominância de um estilo de aprendizagem interpessoal no grupo, considerando os estilos como a preferência da estratégia cognitiva de aprendizado (Torresan, 2020).

Em segundo lugar, a alternativa que apareceu a maior recorrência de “concordo totalmente” foi a **alternativa “d”**, “Aprendo melhor escrevendo os conteúdos e lendo aquilo que escrevi”. Desse modo, percebe-se a presença de estilos que utilizem a escrita como estímulo periférico, neste nível.

A **alternativa “c”**, “Aprendo melhor a partir de expressões corporais. Me identifico com as danças e expressões culturais de um país. Sou expressivo. Gosto de encenar”, aparece com maior recorrência de “não concordo”, o que indica uma menor identificação com o estilo de aprendizagem a partir de expressões cinestésicas, neste grupo.

³⁵ Cabe Lembrar que o gráfico pode ser visto na consolidação dos resultados dos dois níveis e nesta seção será apresentada a análise dos resultados.

³⁶ Verificar estilos de aprendizagem em Gardner (1995) e subinteligências linguísticas em Torresan (2020) – vide seção 2.

- **Nível 4:**

A **alternativa “d”** “Aprendo melhor escrevendo os conteúdos e lendo aquilo que escrevi” apareceu como um estilo com maior recorrência de “concordo totalmente” neste grupo.

Em segundo lugar, as alternativas que apareceram com a maior recorrência de “concordo totalmente” foram as **alternativas “a”**, “Sinto mais facilidade em aprender a partir de músicas, criando ou escutando” e a **alternativa “e”**, “Para mim é importante trabalhar em equipe. Isso ajuda a assimilar os conteúdos”, demonstrando possibilidades de estilos musicais e interpessoais de aprendizagem na turma. Com relação ao estilo interpessoal, isso já foi observado, como por exemplo, na questão 6 e em outras questões analisadas anteriormente.

Assim como no nível 1, o aspecto que aparece com a maior ocorrência de “não concordo”, é a **alternativa “c”**: “Aprendo melhor a partir de expressões corporais. Me identifico com as danças e expressões culturais de um país. Sou expressivo. Gosto de encenar”. O que indica que neste nível também há uma menor predominância de estilo de aprendizagem a partir de expressões cinestésicas, neste grupo.

13. Sobre as subinteligências linguísticas dos estudantes

Abaixo serão apresentados os resultados referentes à questão 12 dos questionários aplicados aos níveis 1 e 4. “De 0 a 10, pontue o seu perfil como estudante de línguas?”:³⁷

A média das notas foi calculada utilizando das variáveis abaixo: (quantidade de respostas e soma das notas). A quantidade de respostas corresponde ao número de voluntários que deram uma nota para cada uma das alternativas (de “a” até “f”), e a soma das notas é calculada por meio da multiplicação entre a quantidade de pessoas que responderam e a nota dada para cada uma das alternativas.

Abaixo encontra-se a explicação de como foi realizado o cálculo da média da alternativa “a)” do nível 1. A mesma lógica se aplica para todas as demais alternativas, independentemente do nível.

Modelo de cálculo – Alternativa a), nível 1:

³⁷ As alternativas na íntegra encontram-se nos apêndices.

a) **Quantidade de respostas: 14**

Soma das notas:

6 pessoas deram nota 10 = $10 \cdot 6 = 60$

2 pessoas deram nota 9 = $9 \cdot 2 = 18$

3 pessoas deram nota 8 = $8 \cdot 3 = 24$

2 pessoas deram nota 7 = $7 \cdot 2 = 14$

1 pessoa deu nota 5 = $5 \cdot 1 = 5$

Total: $60 + 18 + 24 + 14 + 5 = 121$

Média: soma das notas / quantidade de respostas

$121 / 14 = 8,64$

Tabela 12 – Média das alternativas assinaladas pelos estudantes na questão 12 dos questionários apresentados.

Nível 1			
	Quantidade de respostas	Soma das notas	Média
a)	14	121	8,64
b)	12	85	7,08
c)	11	68	6,18
d)	11	69	6,27
e)	11	96	8,73
f)	11	86	7,82
Nível 4			
	Quantidade de respostas	Soma das notas	Média
a)	11	100	9,09
b)	9	65	7,22
c)	10	66	6,6
d)	11	86	7,82
e)	9	78	8,67
f)	9	79	8,78

Fonte: A autora, 2023.

A partir da análise das médias acima, percebe-se que para o nível 1, o perfil que apresentou maior média foi o da alternativa “e”: “Para mim, o mais importante ao aprender qualquer idioma é a comunicação. Conseguir me relacionar, expandir os meus contatos, me colocar no lugar do outro e entender os seus objetivos e me expressar”. No nível 4, a alternativa que apareceu com uma maior média foi a alternativa “a”: Eu gosto de exercícios

que me façam aprender novas palavras e seus significados. Gosto de aprender novas palavras para expressar meus pensamentos e emoções e entender as pessoas com as quais me comunico”. Tais alternativas podem dar indícios de uma predominância de perfis com subinteligências linguísticas interpessoais no nível 1, que parecem utilizar a língua para a comunicação e expansão de suas relações, enquanto no nível 4, as respostas indicam uma predominância de perfis com subinteligências ³⁸linguísticas relacionadas à própria linguagem, a partir da sensibilidade e o interesse para a aquisição de novos vocabulários, embora também seja possível relacionar a interpessoalidade nessa alternativa, na medida em que indica o interesse na aquisição de novos vocabulários por meio da comunicação.

Tais resultados podem ser relacionados com a questão 11, em que o nível 1 apresentou uma predominância também de estilos interpessoais de aprendizagem, com maior ocorrência da alternativa “e”: “Para mim é importante trabalhar em equipe (...)” enquanto o nível 4, também apresentou um estilo predominante de estímulos linguísticos, com maior ocorrência da alternativa “d”: “Aprendo melhor escrevendo os conteúdos e lendo aquilo que escrevi (...)”. Entretanto, cabe ressaltar que nem sempre os estilos coincidirão com as habilidades e subinteligências predominantes em um indivíduo.

As questões realizadas nesta alternativa foram baseadas no questionário apresentado por Torresan, 2020 e tem como objetivo identificar exemplos de subinteligências linguísticas. Assim como justifica Torresan, o questionário, por ser totalmente verbal, não é a melhor ferramenta para identificar outras inteligências/habilidades, que não a linguística (Torresan, 2020). Por isso, a intenção da questão é identificar as inclinações dos estudantes para traçar um perfil de suas subinteligências linguísticas, ou seja, as ramificações existentes dentro da própria habilidade linguística.

14. *Conjunção versus disjunção com a aprendizagem da língua espanhola.*³⁹

Abaixo serão apresentados os resultados referentes à questão 13 dos questionários aplicados aos níveis 1 e 4. A tabela a seguir apresenta o tema “êxito” na aprendizagem como os elementos de conjunção para o objeto de valor “aprender a língua espanhola”, segundo os estudantes voluntários. Cabe destacar que o significado

³⁸ Ver seção de Subinteligências Linguísticas em item 2.1.2.1

³⁹ O número expressado na coluna “Isotopia” corresponde ao número de vezes que o tema se repetiu dentro das respostas dos voluntários. Cabe ressaltar que, em alguns momentos, foi possível observar mais de uma temática em um mesmo discurso.

de êxito não será o mesmo para os entrevistados, e é o que se pretende observar com as respostas analisadas:

Quadro 26 – Conjunção com o aprendizado da língua espanhola - Questão 13 dos questionários apresentados

Nível 1		Nível 4	
Tema	Isotopia	Tema	Isotopia
Comunicação	12	Comunicação	9
Oralidade	4	Compreensão	9
Compreensão	3	Oralidade	7
Escrita	2	Escrita	2
Identificação Cultural	1	Vocabulário	1
Vocabulário	1	Domínio da gramática	1
Aprendizado	1		
Boa didática	1		
Esforço pessoal	1		

Fonte: A autora, 2023.

No Nível 1 o tema “comunicação” apareceu com recorrência de isotopia temática, visto que foi observado 12 vezes dentro dos discursos dos 14 voluntários. Desse modo, percebe-se que uma comunicação efetiva aparece como fator de êxito na aprendizagem de língua espanhola como língua adicional, para este grupo, demonstrando esse elemento como aspecto eufórico e objeto de valor recorrente por parte dos voluntários. Dentro da comunicação ⁴⁰efetiva estão sendo consideradas as quatro habilidades (oralidade, escrita, compreensão auditiva e compreensão leitora), já que houve diversidade nas respostas.

No nível 4, o tema “comunicação” também apareceu com maior recorrência, empatando com o tema “compreensão”, ambos aparecendo por 9 vezes, dentro dos discursos dos 11 voluntários. Lembrando que, assim como no nível 1, dentro dos temas “comunicação” e “compreensão” estão sendo consideradas as quatro habilidades linguísticas (oralidade, escrita, compreensão auditiva e compreensão leitora).

O quadro abaixo refere-se à questão 14 do questionário dos questionários

⁴⁰ Por “comunicação” pode-se considerar um diálogo ou “troca de mensagens entre duas ou mais vozes” (Gardner, 1979, p. 68).

apresentados: “O que você acha que atrapalha ou poderia atrapalhar o seu êxito na aprendizagem?”. Ressalta-se, portanto, que a pesquisa considera a expressão “atrapalhar o êxito da aprendizagem”, como o aspecto de disjunção com objeto de valor: aprender a língua espanhola.

Quadro 27 – Disjunção com o aprendizado da língua espanhola - Questão 14 dos questionários apresentados

Nível 1		Nível 4	
Tema	Isotopia	Tema	Isotopia
Organização e planejamento do livro didático	1	Insegurança	2
Problemas pessoais	1	Memória	2
Falta de prática da língua adicional	1	Tempo dedicado ao estudo	2
Timidez	1	Não há aspecto disfórico e de disjunção	1
Didática do curso	1	Falta de prática e comunicação.	1
Dificuldade de compreensão auditiva (competência linguística)	1	Falta de orientação do docente	1
Insegurança	1	Idade	1
Falta de tempo dedicado ao estudo	3	Nível do grupo compatível	1
Falta de prática oral	1		
Pandemia	1		
Dificuldade auditiva (limitação física)	1		
Esforço/dedicação pessoal	1		

Fonte: A autora, 2023.

No que diz respeito à questão 14, apesar das poucas isotopias temáticas, a **falta de tempo** apareceu 3 vezes dentro das 14 respostas do nível 1. Cabe lembrar que os temas foram analisados dentro do discurso dos voluntários e que, por vezes, um discurso apresentou mais de um tema. Ou seja, a “falta de tempo para o estudo” apareceu com maior recorrência como um aspecto disfórico e contribuinte para a disjunção com o objeto de valor (êxito na aprendizagem de língua espanhola), para a maioria dos estudantes voluntários do nível iniciante. Entretanto, dentro das respostas, há divergências com relação aos motivos para essa falta de tempo.

Um dos voluntários, apontou sua ausência nas aulas como um motivo para essa falta, embora não esteja explícito no discurso o motivo dessa ausência. O segundo expressou

como aspecto disfórico o pouco tempo de aulas. Desse modo, levando em consideração que se trata de um estudante do nível 1, pode-se inferir que o voluntário esteja se referindo ao seu recém-ingresso no curso, embora não fique explícito. Uma outra análise seria a falta de horas oferecidas pelo curso para o seu estudo. Por último, um dos discursos que apontou a falta de tempo para o estudo, ressaltou a limitação de tempo pessoal para os estudos da voluntária em casa, provavelmente, devido às suas obrigações pessoais.

No nível 4, o tema da **insegurança, dificuldade na memória e falta tempo dedicado ao estudo** apareceram 2x cada, dentro da resposta dos 10 voluntários que responderam. Todos eles apareceram como os aspectos disfóricos e que contribuem para a disjunção com objeto de valor. Um dos voluntários apresentou essa falta de tempo relacionada a sua limitação de tempo de estudo em casa e o outro, ressaltou o pouco comparecimento nas aulas, sem deixar explícito o motivo.

Na análise de ambos os níveis, se percebe que a falta de tempo dedicado ao estudo é um aspecto disfórico e um elemento de disjunção dos estudantes com o objeto de valor (êxito na aprendizagem), que será diferente de acordo com os pontos de vistas e motivações de cada um. Cabe ressaltar ainda, que o enunciado solicita para que os voluntários apontem o que os atrapalha para alcançar o êxito no momento presente, ou ainda, o que poderia atrapalhá-los futuramente. Por esse motivo, não se pode afirmar que todas as respostas apresentadas apontem uma questão que já está ocorrendo, ou que já ocorreu, mas sim, é um indicativo de possibilidades de dificuldades, presentes ou de um futuro hipotético. Embora também seja possível inferir que, ao apontar tais aspectos como elementos de disjunção, os estudantes estão se baseando em suas vivências e conhecimento Enciclopédico (Eco, 2013), o que pode indicar ainda que as experiências podem ter ocorrido em algum momento de sua vida e não, necessariamente, se perdurariam até o momento de suas respostas. Ao considerar o contexto, esta análise busca, assim como indica Barros (2005), entendê-lo como “uma organização de textos que dialogam com o texto em questão” (Barros, 2005, p. 78).

15. Sobre o perfil dos estudantes

Abaixo serão apresentados os resultados referentes à questão 15 dos questionários aplicados aos níveis 1 e 4: “Qual característica abaixo você mais considera ter como estudante de língua adicional? Pode marcar mais de uma opção”⁴¹.

⁴¹ As alternativas na íntegra encontram-se nos apêndices

Quadro 28 – Características dos estudantes de língua espanhola – Questão 15 do questionário dos questionários apresentados

	Maior ocorrência	Menor ocorrência
Nível 1	*Ousadia *Extroversão (8x cada)	*Introversão (1x)
Nível 4	*Extroversão (6x)	*Introversão (2x)

Fonte: A autora, 2023.

Nota: Pode-se observar que nos dois níveis a alternativa “Extroversão. Gosto de me relacionar e aprender trocando informações com outras pessoas” aparece como a característica mais citada pelos voluntários, enquanto alternativa “Introversão. Aprendo melhor sozinho do que trocando informações com outros.”, aparece como alternativa menos citada. Tal fato corrobora com o resultado apontado pela questão 6, que indica que nos dois níveis, a relação com outras pessoas potencializa o aprendizado da maior parte dos voluntários.

Tabela 13 – Nível de autonomia no processo de aprendizagem dos estudantes – Questão 16 do questionário do nível 1

	Totalmente	Parcialmente	Nem um pouco
Nível 1	21,4%	71,4%	7,1%
Nível 4	41,7%	58,3%	0%

Fonte: A autora, 2023.

Nota: Percebe-se que em ambos os níveis a maior parte dos estudantes apontou considerar ter um nível parcial de autonomia em seu processo de aprendizado (71,4% nível 1 e 58,3% nível 4). O nível 4 apresentou uma porcentagem maior de “totalmente” do que o nível 1, o que pode ser justificado pelo maior tempo desses estudantes no projeto. Do mesmo modo, o nível 1 apresentou um percentual de 7,1% de “nenhum um pouco” de autonomia, enquanto o nível 4 não teve nenhuma porcentagem para essa opção. Cabe destacar que essa questão não foi apresentada de modo discursivo, então, é sabido que o valor “autonomia” poderá divergir para cada voluntário. Entretanto, a pesquisa considera o valor “autonomia” como eufórico para o processo de aprendizado.

O quadro abaixo refere-se à questão 17 do questionário aplicados aos níveis 1 e 4: “Você acredita que aprender um idioma após os 60 anos apresenta vantagens? Se sim, quais?”.

Quadro 29 – Consolidação das respostas da questão 17 dos questionários apresentados.

Nível 1		Nível 4	
Tema	Isotopia	Temas	Isotopia
Estímulo cerebral/Memória	7	Estímulo cerebral/memória	7
Comunicação/Socialização/inclusão	5	Comunicação/socialização/inclusão	7

Oportunidade/Viagem	3	Fazer o que gosta/Falta de obrigatoriedade	2
Cultura	3	Conhecimento	3
Autoestima	2	Novas Habilidades	1
Inovação	1	Não apresenta vantagens	1
Tempo disponível	1	Acolhimento	1
Autoconhecimento	1	Boa Didática	1
		Interação entre gerações	1

Fonte: A autora, 2023.

Ao analisar essa questão, cabe considerar a definição de “vantagens”, escolha semântica utilizada por esta pesquisadora, como “situação ou posição que corresponda a um benefício em relação a algo ou alguém” (Priberam, 2024).⁴² Ou ainda “posição ou condição de superioridade ou adiantamento de algo ou alguém com relação a outro(s) ou a si mesmo em momento anterior” (UOL, 2024)⁴³. Nesse sentido, a pergunta tinha a intenção de verificar se aprender um idioma na etapa atual em que os voluntários se encontram, traria alguma condição facilitadora em relação a outras fases de suas vidas.

Entretanto, a maioria dos estudantes parece ter relacionado a palavra “vantagens”, à “benefícios”, de modo a interpretar a questão como “os benefícios de se aprender um novo idioma na terceira idade”. Fazendo uma autoanálise, acredita-se que, possivelmente, a escolha do vocábulo “facilidade”, poderia gerar uma melhor compreensão por parte dos enunciatários, em detrimento de “vantagem”, ou ainda, poderia ser complementado o enunciado, de modo que deixasse claro as vantagens de se aprender um idioma após os 60 anos, em comparação à outras etapas da vida. Ainda assim, a análise buscou observar as isotopias temáticas nesta questão, considerando, tanto os que responderam quais seriam as facilidades de se aprender uma língua adicional nesse período, quanto considerando os que responderam quais seriam os benefícios de aprender uma língua não materna após os 60 anos.

Nesse sentido, é possível observar que o tema do estímulo cerebral/memória

⁴² VANTAGEM. *In*: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/vantagem>. Acesso em: 11 fev. 2024.

⁴³ UOL. **Dicionário Houaiss**. 2024. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#5. Acesso em: 11 fev. 2024.

apareceu com maior recorrência de isotopias temáticas (7x), sendo seguido pelo tema da comunicação/socialização/inclusão (5x). É relevante destacar que, dentre os que citaram o tema “estímulo cerebral”, todos se referiram aos benefícios de se aprender um idioma para o cérebro, memória ou cognição na terceira idade. Os que citaram temas como a comunicação/socialização/inclusão, também responderam à questão, considerando os benefícios da aprendizagem de língua espanhola para a socialização, viagens, interação com outras pessoas, inclusão nos espaços sociais etc. A análise foi bem parecida para o nível 4, com a diferença de que houve um empate na recorrência da isotopia temática com o tema “Estímulo cerebral/memória” (7x) e “Comunicação/socialização/inclusão” (7x), nesse nível, apontando mais uma vez para a qualidade interpessoal no grupo participante da pesquisa.

É interessante observar, portanto, que a característica do estilo e da subinteligência interpessoal (Torresan, 2020) nas turmas, notado a partir das isotopias apreendidas nos enunciados analisados até então, reforçam a necessidade de interação entre os estudantes e entre eles e outras comunidades – inclusive comunidades falantes da língua espanhola como língua materna. Pode-se identificar, assim, a importância da comunicação entre as diferentes fronteiras, internas e externas à Universidade, para os grupos entrevistados, como um objeto de valor e com um caráter eufórico para sua aprendizagem. (Barros, 2005, Gardner, 1979).

É importante considerar que tal comunicação, mesmo que realizada dentro da comunidade universitária e entre indivíduos da mesma nação, ocorre por meio de um processo de tradução já que, segundo (Lotman, 2001, *apud* Américo, 2014), indivíduos pertencentes à mesma semiosfera nem sempre terão a mesma linguagem. Tal linguagem pode ser influenciada pelas vivências, grau de escolaridade, geração e locais em que esses indivíduos frequentaram ao longo de suas vidas. Por isso, a própria comunicação entre os estudantes e, de modo especial, entre eles e seus professores – no caso das turmas entrevistadas jovens de 23 e 25, precisam considerar a tradução como um processo importante para sua consolidação efetiva.

O quadro abaixo refere-se à questão 18 do questionário do nível 1: “Há algum aspecto desafiador de aprender um idioma após os 60 anos? Se sim, qual?”.

Quadro 30 – Consolidação das respostas da questão 18 dos questionários apresentados

Tema	Isotopia		Tema	Isotopia
Falta de um objetivo profissional	1		Dificuldade em relacionamento entre gerações	2
Memória	3		Força de vontade	1
Aprovação externa	1		Não apresenta dificuldade	1
Autoestima/Autoconfiança	2		Memória	3
Saúde	1		Coragem	1
Cansaço	1		Dificuldade no aprendizado da língua e cultura	1
			Atenção	1
			Disposição	1

Fonte: A autora, 2023.

A dificuldade da memória apareceu nas respostas dos níveis 1 e 4, como um fator disfórico e contribuidor da disjunção com o objeto de valor (aprender um idioma), de maior recorrência na questão 18. Aparecendo 3 vezes no nível 1 e 3 vezes no nível 4. Tal aspecto, juntamente com as respostas analisadas na questão 17, em que o tema da memória apareceu de forma recorrente para indicar possíveis benefícios de se aprender uma língua adicional na terceira idade, pode indicar uma dificuldade que esses estudantes encontram nessa etapa da vida. Entretanto, analisando a questão 17, é possível depreender que esses estudantes podem ter escolhido estudar uma língua adicional, pelo fato de encontrarem no estímulo da aprendizagem de língua adicional, uma oportunidade de retardamento das disfunções cognitivas.

Embora esse seja um fato amplamente divulgado, de que atividades como a aprendizagem de um novo idioma podem preservar questões como a memória de trabalho, por exemplo (Kramer; Mota, 2011), a isotopia temática nesta questão pode ser um indicativo da degeneração dessa função cognitiva como um aspecto inerente à idade e que impacta a vida das pessoas idosas, mas também, uma tentativa de preservação da saúde cerebral desse grupo. Desse modo, as isotopias temáticas podem indicar um ethos de estudantes preocupados com a preservação de seu funcionamento cerebral.

O quadro abaixo refere-se à questão 19 dos questionários apresentados: “O que você

mais gosta/acha importante ao aprender um novo idioma? Assinale com um x.”.

Quadro 31 – Consolidação das respostas da questão 19 dos questionários apresentados (continua)

	Maior ocorrência	Menor ocorrência
Nível 1	<p>- Conhecer novas culturas e como elas se comportam (6x)</p> <p>- Conseguir me comunicar com pessoas de outros lugares/viagem (6x)</p> <p>- Todas as afirmações acima (6x)</p> <p>Obs: considerando uma alternativa a mais para cada uma das opções, em decorrência da quantidade de “todas as afirmações acima”, temos:</p> <p>- Conhecer novas culturas e como elas se comportam (12 x)</p> <p>- Conseguir me comunicar com pessoas de outros lugares/viagem (12 x)</p>	<p>- Me comunicar por escrito em redes sociais, ou em outras plataformas, com pessoas de outros países (1x)</p> <p>Obs: considerando uma alternativa a mais para cada uma das opções, em decorrência da quantidade de “todas as afirmações acima”, temos:</p> <p>- “Me comunicar por escrito em redes sociais, ou em outras plataformas, com pessoas de outros países” (7x)</p>

Quadro 32 – Consolidação das respostas da questão 19 dos questionários apresentados (conclusão)

Nível 4	<p>- Todas as afirmações acima (7x)</p> <p>- Conhecer novas culturas e como elas se comportam (3x)</p> <p>- A possibilidade de entender músicas e outros conteúdos em outro idioma (3x)</p> <p>Obs: considerando uma alternativa a mais para cada uma das opções, em</p>	<p>- Me comunicar por escrito em redes sociais, ou em outras plataformas, com pessoas de outros países (nenhuma vez)</p> <p>Obs: considerando uma alternativa a mais para cada uma das opções, em decorrência da quantidade de “todas as afirmações acima”, temos:</p>
----------------	---	---

	<p>decorrência da quantidade de “todas as afirmações acima”, temos:</p> <p>- Conhecer novas culturas e como elas se comportam (10 x)</p> <p>-A possibilidade de entender músicas e outros conteúdos em outro idioma (10x)</p>	<p>- Me comunicar por escrito em redes sociais, ou em outras plataformas, com pessoas de outros países (7 x)</p>
--	---	---

Fonte: A autora, 2023.

Com relação à questão 19, pode-se observar que, mais uma vez, os voluntários assinalaram mais de uma alternativa de forma recorrente. Por isso, nessa pergunta também houve mais respostas do que quantidade de pessoas que as responderam (12 pessoas para 16 respostas, no nível 4 e 14 pessoas para 24 respostas no nível 1).

No nível 1, observa-se que houve um empate entre as opções “conhecer novas culturas e como elas se comportam”, “conseguir me comunicar com pessoas de outros lugares/viagem e “todas as afirmações acima”, aparecendo 6 vezes cada opção. Assim, considerando uma alternativa a mais para cada uma das opções, em decorrência da quantidade de “todas as afirmações acima”, percebe-se uma maior recorrência das alternativas “conhecer novas culturas e como elas se comportam” e “conseguir me comunicar com pessoas de outros lugares/viagens” (somando-se as 6 vezes em que “todas as afirmações” apareceu, com mais seis das alternativas empatadas, chega-se a um total de 12 recorrências para cada uma das outras duas).

Já com relação ao nível 4, a opção “todas as afirmações acima” teve predominância de recorrência, aparecendo 7 vezes, sendo seguida das opções “conhecer novas culturas e como elas se comportam” e “a possibilidade de entender músicas e outros conteúdos em outro idioma”. Da mesma forma do nível 1, considerando uma alternativa a mais para cada uma das opções, em decorrência da quantidade de “todas as afirmações acima” obtemos um total de 10 recorrências para a opção “Conhecer novas culturas e como elas se comportam” e 10 recorrências para “A possibilidade de entender músicas e outros conteúdos em outro idioma, tendo um empate em ambas as opções.

Com menor recorrência apareceu, nos dois níveis a opção “Me comunicar por escrito em redes sociais, ou em outras plataformas, com pessoas de outros países”, aparecendo uma única vez no nível 1 e nenhuma no nível 4. Entretanto, considerando uma alternativa a mais para cada uma das opções, em decorrência da quantidade de “todas as

afirmações acima”, obteve-se um total de 7 recorrência nos dois níveis para essa alternativa.

Nota-se, portanto, que a maioria dos entrevistados leva em conta todas as opções oferecidas como importantes ao aprender um novo idioma, ainda assim, a questão de “Conhecer novas culturas e como elas se comportam” teve destaque nos dois níveis. Sendo assim, pode-se estabelecer mais uma vez a questão da interação cultural como um objeto de valor para a maioria dos entrevistados, assim como a importância – já mencionada - do reconhecimento de que “a língua não pode e nem deve ser desvinculada dos contextos sociais e culturais, uma vez que o dialogismo intercultural é consolidado na interação entre sujeitos” (Santana; Lima, 2017, p.7). Entretanto, embora a questão intercultural pareça ser um objeto de valor, a interação tecnológica, ou ao menos, a interação por meio das redes sociais com pessoas de outros países, pode não ser uma prática muito comum nestes dois grupos.

Cabe ressaltar que, a partir de consulta prévia às professoras dos dois níveis, a questão do pouco acesso à tecnologia por boa parte dos estudantes, já tinha sido expressada, o que justificou a opção pela entrevista de forma presencial e impressa. Entretanto, é válido destacar que, embora isso possa ser uma característica particular dos grupos entrevistados, pesquisas apontam que após a pandemia, o uso da internet por pessoas acima dos 60 anos aumentou, passando de 45% em 2019 a 57% em 2021 (PNAD, 2021, *apud* Bueno, 2022)⁴⁴. Ainda assim, essa pesquisa não inclui os sites que seriam acessados por esses idosos e, caso eles utilizem as redes sociais, qual seria a finalidade – visto que muitos podem utilizá-las para falar com pessoas conhecidas e não para conhecer pessoas novas de outros países.

O quadro abaixo refere-se à questão 20 dos questionários apresentados: “Qual seria a maior contribuição do LETI para a sua vida?”.

Quadro 33 – Consolidação das respostas da questão 20 dos questionários apresentados.

Nível 1: Tema	Isotopia	Nível 4: Tema	Isotopia
Via de mão dupla entre alunos da terceira idade e professores bolsistas	1	Pertencimento/	5

⁴⁴ Retirado de: CHAVES, Eduardo; BUONO, Renata. Quando internet vira privilégio. Piauí, [São Paulo], 05 dez. 2022. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/quando-internet-vira-privilegio/>. Acesso em: 8 fev. 2024.

		Socialização/ Interação	
Oportunidades	1	Esperança	1
Não respondeu à pergunta	1	Oportunidades	2
Benefício pessoal e profissional	1	Superação	2
Crescimento pessoal	1	Aprendizado	3
Aprendizado	1	Qualidade de vida	1
Pertencimento/Socialização/ Interação	4	Didática	1
Autoestima	1	Oportunidade	1
Fluidez no aprendizado	1	Estímulo cerebral/Memória	1
Apoio	1		
Conhecimento	1		
Didática adequada	1		
Preservação da memória	1		

Fonte: A autora, 2023.

Para o nível 1, a isotopia temática mais recorrente para a questão 20 foi a questão do pertencimento/socialização/ Interação, aparecendo quatro vezes. O mesmo ocorreu no nível 4, tendo essa temática surgido cinco vezes. Lembrando que as respostas foram discursivas e, portando, em um mesmo enunciado pode ter sido notado mais de um tema.

Tal temática pôde ser notada em respostas como as do nível 1: “Acredito que seja ter um local onde nós, pessoas acima de 60 anos, podemos nos encontrar e fazer atividades lúdicas que nos auxilie a ter a consciência de que pertencemos a um grupo” e “Oportunidade de me locomover, conviver com pessoas além da família e o aprendizado em si.” Assim como em enunciados de estudantes do nível 4, como em “Interagir com as pessoas”.

Mais uma vez, os enunciados indicam um objeto de valor, além da aprendizagem de uma língua adicional, para os que se inscrevem no LETI, demonstrando a função social do projeto, de inclusão da pessoa idosa à comunidade universitária e entre seus pares, assim como a sensação de pertencimento para esses participantes.

b) Discussão sobre a Análise do Corpus – Estudantes Nível 1 e 4

A partir das análises das vinte questões acima, é possível destacar, por meio das recorrências semânticas e isotopias temáticas observadas, a imagem ou perfil desses grupos de estudantes, ou melhor, o ethos dos enunciadores da enunciação (Fiorin, 2008).

Sendo assim, ao analisar as respostas dos estudantes voluntários, pôde ser notado um grupo predominantemente feminino e acima dos 65 anos para os dois níveis. No nível 1, há a predominância de estudantes com ensino superior completo (44,4%) e pós-graduação (44,4%), enquanto no nível 4, o grupo se divide entre estudantes com o ensino médio completo (50%) e ensino superior completo (50%) – e dentro desses 50%, 25% completou a pós-graduação.

Além disso, pôde ser notada uma recorrência do tema da interação e socialização ao longo das respostas para os dois níveis, sendo possível observar a socialização como um objeto eufórico e de conjunção com o objeto de valor “aprender um novo idioma”, já que a maioria dos voluntários nos dois níveis apontou essa temática como potencializadora da aprendizagem (92,9% no nível 1 e 58,3% no nível 4). Sendo assim, foi possível correlacionar, ao longo das respostas dos voluntários, a predominância de estilos de aprendizagem e também de subinteligências interpessoais, em que a interação é importante para a potencialização do aprendizado, especialmente no nível 1, que teve o trabalho em equipe como uma alternativa relevante, o que foi observado nas questões 11 e 12. Todavia, as questões a respeito dos estilos são complexas para serem constadas a partir de questionários, o que poderia ser melhor apreendido por meio da observação das aulas e de seus comportamentos.

Já no nível 4, além da questão da socialização, observada na questão 6, houve indicação da predominância de estilos linguísticos e musicais, já que houve maior recorrência da alternativa “aprendo melhor escrevendo os conteúdos e lendo aquilo que escrevi”, e, em segundo lugar, e “Sinto mais facilidade em aprender a partir de músicas, criando ou escutando”, na questão 11. Uma questão interessante de ser observada é que, ainda no nível 4, a questão musical também foi um tema que surgiu como um aspecto interessante ao se aprender um novo idioma na questão 19, já que ser capaz de entender músicas e outros conteúdos no idioma estudado apareceu 10 vezes, empatada com “conhecer novas culturas e como elas se comportam”.

No que diz respeito à Cultura, a “identificação com a língua e seus aspectos

culturais” teve maior recorrência no nível 4 do que no nível 1, que selecionou a familiaridade com a língua portuguesa como principal motivação ao escolher o espanhol como língua adicional, além da oportunidade – não demonstrando uma preferência pela língua espanhola de modo específico, mas sim, pela aprendizagem de um novo idioma de forma geral. Entretanto, na questão 19, a alternativa “conhecer novas culturas e como elas se comportam” apareceu com recorrência temática, como objeto eufórico para se aprender um novo idioma, no nível iniciante, empatado com “Conseguir me comunicar com pessoas de outros lugares/Viagem”. O que identifica que a questão da interculturalidade é importante para os dois níveis entrevistados. Fato que está de acordo com o estilo interpessoal, possivelmente predominante nesses dois grupos.

A oralidade apareceu para os dois níveis como a competência linguística mais desejada ao aprender a língua espanhola, entretanto, também foi vista como um elemento de disjunção com a aprendizagem desse novo idioma, especialmente no nível 1, sendo no nível 4 a compreensão auditiva o elemento de disjunção de maior recorrência. Tais aspectos podem indicar, por meio dos *ethos* discursivos, estudantes que desejam a oralidade como um objeto e valor, talvez por ser a competência mais “básica” para a comunicação, mas também, estudantes com certa dificuldade nas questões das práticas orais e compreensão auditiva, mas que desejam seu aprofundamento, já que a comunicação é um objeto de valor para esses dois grupos.

A questão da memória também foi um tema que apareceu como elemento disfórico e de disjunção com o objeto de valor “aprender um novo idioma”, especialmente para o nível 4, sendo evidenciado na questão 18 como aspecto desafiador com duas recorrências. Além disso, esse tema surgiu, nos dois níveis, como um aspecto benéfico de se aprender um novo idioma na terceira idade, indicando, a partir do *ethos* discursivo, estudantes que se preocupam com a preservação de suas funções cognitivas, embora existam comprometimentos inerentes da idade.

Todavia, cabe destacar que as questões do comprometimento da memória são amplamente divulgadas pelas mídias sociais, tornando o envelhecimento atrelado à perda de memória como um aspecto do senso comum. Embora seja fato que o passar dos anos cause comprometimentos nas questões cognitivas (Kramer; Mota, 2011; Rozestraten, 2002) é importante entender que o comprometimento da memória acomete, não só indivíduos idosos, mas pode ser uma questão inerente aos tempos atuais e a individualidade de cada um, por motivos diversos, até mesmo, devido ao estresse e ansiedade (Reimer, 2024). Nesse sentido, os enunciados nos dão indícios de questões que precisariam ser mais bem

aprofundadas em pesquisas futuras.

Por fim, pode-se perceber, em ambos os níveis, que a aprendizagem de um novo idioma está atrelada à comunicação e interação social e que, além da aprendizagem de uma nova língua, a socialização é um objeto de valor bastante importante para os dois grupos. Tais aspectos justificam a questão da importância do LETI para os grupos do nível 1 e 4 que apareceu, de forma mais recorrente, com o tema do pertencimento/socialização/interação social. Portanto, percebe-se no LETI um importante instrumento de integração da pessoa idosa com seus pares, pessoas de outras gerações e, também, outras línguas e culturas, por meio do ensino da língua adicional.

3.4.2 Consideração dos dados e análise dos resultados: professoras bolsistas

a) Considerações sobre a Análise do Corpus

Esta seção será dedicada à análise das respostas dadas pelas professoras – graduandas bolsistas – dos estudantes do LETI, voluntários desta pesquisa, do nível 1 e 4, sendo identificadas respectivamente pelos codinomes “A” e “B”. Cabe ressaltar que ambas as professoras são graduandas e bolsistas do projeto, se encontram no mínimo no quinto período e possuem entre 23 e 25 anos de idade.

Como já explicado na seção de organização e levantamento dos dados, devido à preferência de ambas, o questionário foi realizado de modo oral, por meio de entrevistas, em que uma delas foi realizada de forma presencial, por meio de um aplicativo de gravação de voz do smartphone e outra, por necessidade da entrevistada, foi realizada por meio de plataforma zoom, e também foi gravada.

Devido ao recorte metodológico, as entrevistas foram transcritas e, visto que o foco desta pesquisa é observação das isotopias temáticas, algumas marcas de oralidade foram suprimidas, já que se focará no plano do conteúdo. Desse modo, abaixo se apresentará as respostas das professoras e suas análises comparativas, a fim de que se trace o ethos discursivo dessas voluntárias, por meio das análises das isotopias temáticas de seus discursos.

É importante destacar a diferença que se pode apreender de um questionário escrito

em comparação a uma entrevista – realizada de forma oral – já que, embora esses métodos de coleta de dados tenham semelhanças, visto que ambos são instrumentos focados para a apreensão do ponto de vista dos participantes, por meio de seus relatos (Leitão, 2021), ou seja, não pretendem apreender conclusões definitivas sobre os fatos, mas sim, os significados pela ótica desses enunciatários, possuem suas particularidades, tendo em vista que os questionários são realizados de forma escrita, não permitindo a interação direta entre pesquisador e participantes, enquanto essa interação é possível em uma entrevista oral (Leitão, 2021). Tal interação pode facilitar, inclusive, a resolução de mal-entendidos de modo mais instantâneo, o que poderia impactar na comunicação, bem como no ethos e páthos discursivo⁴⁵, isto é, na imagem que os enunciatários têm dos enunciadores e vice-versa.

Devido à entrevista ter um aspecto puramente discursivo e de ser uma análise majoritariamente qualitativa, o método quantitativo será empregado na medida em que se averiguará a recorrência de isotopias temáticas, ou não, pelo discurso das duas bolsistas. Cabe ressaltar, entretanto, que a entrevista na íntegra poderá ser acessada, a partir de sua transcrição, nos anexos desta dissertação.

b) Resultados e Análise Comparativa do Corpus: Professoras Bolsistas

Quadro 34 – Quais as contribuições que o LETI tem tido em sua vida, pessoal e/ou profissional? – Referente à questão 1 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Temas	Isotopia Temática
Bolsista “A”	*Formação profissional *Troca afetiva	-
Bolsista “B”	*Formação pessoal; *Paciência; *empatia	

Fonte: A autora, 2023.

⁴⁵ Os conceitos de Ethos e Pathos são pautados em Fiorin, 2008

Quadro 35 – Quais os maiores desafios de ensinar para o público da terceira idade? – Referente à questão 2 dos questionários respondidos pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Temas	Isotopia Temática
Bolsista “A”	*Falta de domínio da Tecnologia; *dificuldade de comunicação; *questões com a memória	MEMÓRIA
Bolsista “B”	*Comprometimento da memória	

Fonte: A autora, 2023.

A primeira pergunta diz respeito aos aspectos eufóricos do LETI pelo ponto de vista de cada enunciatária – professoras bolsistas. Nesse sentido, percebe-se que a bolsista “A” apontou os benefícios do LETI para sua formação profissional como um aspecto eufórico, mas que a interação entre eles e sua troca afetiva também é um aspecto eufórico considerável, o que pode ser notado em trechos de seu enunciado: “Primeiro porque a gente aprende demais com eles, fazendo os materiais, elaborando os materiais. Sem contar a troca. A questão das questões afetivas, que eles contribuem demais nesse aspecto”.

Já a enunciatória “B”, aponta mais os fatores eufóricos em seu âmbito pessoal, o que pode ser notado em:

“trabalhar com a terceira idade (...) me forma como ser humano. (...) eu aprendi assim, a ser mais paciente, porque às vezes querem chegar, falar, conversar, então, assim, eu nunca interrompi para poder continuar a aula. Eu sempre deixei bem à vontade, né? Eu tive muita paciência, aprendi a ser mais paciente com eles (...). (Bolsista “B”, 2023)⁴⁶.

A partir dos relatos das enunciatórias, pode ser notado um aspecto eufórico do LETI para as questões pessoais de ambas as bolsistas, corroborando com as isotopias temáticas mais percebidas pela pergunta 20, do questionário dos estudantes “Qual a maior contribuição do LETI para as suas vidas?”, que teve o tema do pertencimento/socialização/interação como o de maior recorrência. Assim, o relato das professoras sugere que essa interação também pode impactar a vida dos graduandos bolsistas.

Por outro lado, a questão 2, diz respeito aos aspectos de disjunção para com o objeto

⁴⁶ A transcrição da entrevista pode ser encontrada na íntegra nos apêndices deste trabalho.

de valor apreendido pela pergunta – que é ensinar – nesse caso, a língua espanhola – para a terceira idade. Pelo ponto de vista da bolsista “A”, a falta de apropriação dos recursos tecnológicos por parte dos estudantes seria uma condição disfórica e de disjunção com esse objeto, já que é um aspecto que poderia limitar a comunicação entre os discentes e professores. Além disso, a graduanda aponta as limitações na comunicação com os estudantes como um elemento disfórico em trechos como “porque tenho alunos aqui com dificuldade de entender até mesmo o que eu falo em português, imagina em espanhol” (Bolsista “A”). O que poderia indicar, por seu relato, que existe um ruído na comunicação entre professores e estudantes da terceira idade, o que pode ser justificado pela dificuldade de comunicação entre gerações – o que Lotman justifica ao apontar que dentro da mesma semiosfera podem existir necessidades de tradução (Américo, 2014). A enunciativa aponta, também, a memória, como um aspecto disfórico e de disjunção com o objeto de valor, em trechos como “Eu também estou com algumas questões de alunos com esquecimento (...) que estão se perdendo nas salas. Já falei várias vezes onde é a sala mais acabam se perdendo. Enfim, acredito que essas são as dificuldades da memória” (Bolsista “A”).

A bolsista “B”, por sua vez, também apontou a memória como um aspecto disfórico e de disjunção com o objeto de valor – “ensinar a língua espanhola” – ao dizer que:

às vezes, por exemplo (...) em uma semana, eu digo uma palavra (...) e aí na outra semana, eles me perguntam a mesma palavra. Então, assim (...) é fazer um trabalho de uma maneira que eles consigam fixar (...) melhor as coisas, porque, por conta da idade, a gente sabe que quanto mais velho (...) mais dificuldade a pessoa tem pra poder aprender (...) então o maior desafio seria a questão da memória desses estudantes (Bolsista B, 2023)⁴⁷,

O discurso da Bolsista B aponta dois aspectos interessantes: o primeiro a ideia de que “quanto mais velho (...) mais dificuldade a pessoa tem pra aprender” demonstrando, talvez, a crença na dificuldade que os próprios professores podem ter ao ensinar para a terceira idade, ainda que essa crença tenha um fundamento científico em certa parte, devido às degenerações cognitivas, que não seriam impeditivas em detrimento da plasticidade cerebral, como já foi apontado (Costa, Silva, Jacobsen, *et al.*, 2019), mas que ocorrerão de forma diferente para cada indivíduo, já que esses não envelhecem da mesma forma

⁴⁷ A transcrição da entrevista pode ser encontrada na íntegra nos apêndices deste trabalho.

(Rozestraten, 2002).

Em contrapartida, seu discurso, assim como o da Bolsista A, sugere questões relativas aos comprometimentos da memória de trabalho e funções cognitivas, inerentes à idade (Kramer; Mota, 2011) e corroboram com as temáticas recorrentes por parte do discurso dos estudantes da terceira idade, especialmente no que se refere à questão 14 do nível 4, que apontou a memória como um aspecto de disjunção com o objeto de valor “aprender um novo idioma”. É interessante destacar, além disso, que a isotopia temática da memória surgiu, também, na questão 17, para os dois níveis, tendo em vista que ambos os níveis consideraram os benefícios da aprendizagem de uma língua adicional na terceira idade, como um aspecto eufórico e de conjunção para a preservação da memória.

Quadro 36 – Há aspectos facilitadores em se trabalhar com esse público? Se sim, quais? Referente à questão 3 dos questionários respondidos pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Temas	Isotopia
Nível 1	Uso do Lúdico (Eufórico)	-
Nível 4	Não obrigatoriedade/ proatividade/liberdade de escolha (Eufórico)	

Fonte: A autora, 2023.

Percebe-se que aqui houve uma diferença na questão da interpretação do enunciado por parte das bolsistas, visto que, a enunciativa “A”, respondeu à questão formulada pela enunciativa – pesquisadora – apontando o tema da ludicidade como o uso de jogos e músicas em sala de aula, como um aspecto que pode facilitar a aprendizagem da terceira idade. Desse modo, ela apontou um elemento didático utilizado em sala de aula que poderia facilitar o trabalho com o público da terceira idade, pelo seu ponto de vista.

A bolsista “B”, em contrapartida, parece ter respondido à questão de modo mais próximo da intenção do enunciado elaborado, já que respondeu quais seriam as características do público idoso em específico, que poderiam ser facilitadoras para os professores, apontando o fato de esse público não ser obrigado a comparecer às aulas, como um aspecto eufórico, como por exemplo em “Assim, o que eu mais elogio na questão da terceira idade (...) é que eles não estão lá por obrigação, eles estão lá porque eles querem. Eles realmente querem aprender (...) o espanhol, eles querem praticar” (Bolsista B).

Quadro 37 – Qual (ais) da (s) principal (ais) competência (s) linguística (s) você acredita ser mais desafiadora ao ensinar o espanhol como Língua adicional para o público idoso? – Referente à questão 4 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Temas	Isotopia
Nível 1	Pronúncia	-
Nível 4	Compreensão auditiva	

Fonte: A autora, 2023.

É interessante apontar que as respostas assinaladas pelas professoras nesta questão correspondem às isotopias temáticas observadas na questão 4, respondida pelos estudantes da terceira idade, visto que, ao responderem quais seriam as competências linguísticas mais desafiadoras ao se aprender a língua espanhola, os estudantes do nível 1 apontaram a oralidade como o aspecto mais desafiador e os estudantes do nível 4 apontaram a compreensão auditiva como seu maior desafio. Portanto, pode-se observar que, para os estudantes do nível 1 e 4, a dificuldade com a pronúncia e a dificuldade de compreensão auditiva são aspectos disfóricos e de disjunção com o objeto de valor “aprender a língua espanhola”. Tais aspectos disfóricos são percebidos também pelas professoras desses níveis.

Embora a questão seja objetiva, como elas foram respondidas de forma oral, a Bolsista B acrescentou que a dificuldade de compreensão auditiva estaria atrelada a uma limitação física, em decorrência da idade. Por isso, acrescentou a paciência por parte dos docentes como um elemento eufórico para contornar essa dificuldade.

Quadro 38 – Há alguma temática pela qual os estudantes da terceira idade se interessem mais? Se sim, qual (ais)? – Referente à questão 5 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Temas	Isotopia
Bolsista A	*Viagens; cultura	Viagens; Cultura
Bolsista B	*Viagens; *experiências pessoais; *cultura	

Fonte: A autora, 2023.

Quadro 39 – O ensino de Língua Adicional, no caso a Língua Espanhola, pode contribuir para um maior reconhecimento e melhor convivência com a diversidade, por parte do público idoso? – Referente à questão 6 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Temas	Isotopia
Bolsista A	Pensamento crítico	-
Bolsista B	Convivência com “estrangeiros” e contato com outras culturas; comunicação com pessoas de diferentes culturas	

Fonte: A autora, 2023.

Com relação à questão 5, percebe-se uma isotopia temática com os temas de viagens e cultura. A bolsista B acrescenta que os estudantes gostam de contar as suas experiências pessoais já que “todos ali já viajaram muito”. Tais aspectos vão ao encontro dos objetivos majoritários dos dois níveis, segundo os estudantes voluntários, tendo em vista que ambos assinalaram o tema da socialização e interação com maior recorrência na questão 4, como objetivos principais do desejo de aprender um novo idioma. Dentro dos que assinalaram outros, o tema da comunicação e viagens também foi apontado no nível 1, com duas recorrências, enquanto o tema da curiosidade e vontade de aprender novos idiomas, apareceu uma vez no nível 4.

Por outro lado, no que diz respeito à questão 6, o pensamento crítico foi um tema abordado pela bolsista A, na medida em que ela apontou que o fato de trabalhar temáticas sociais no ensino de língua espanhola, contribui para o estímulo do pensamento crítico dos estudantes, o que poderia impactar no melhor reconhecimento e convivência com a diversidade por parte do público idoso.

Do ponto de vista da professora B, por sua vez, o fato de os estudantes conseguirem interagir com pessoas de outras nacionalidades contribui para a melhor convivência com a diversidade. A professora cita a facilidade na locomoção por parte do público idoso, devido à gratuidade do transporte público, como um fator que favorece essa interação, assim como a vontade de colocar em prática os conhecimentos da língua espanhola com pessoas nativas, o que pode ser percebido em um trecho de sua resposta: “Com certeza, porque, por exemplo, eu tenho alunos que passeiam bastante e eles falam, “professora, encontrei um argentino, encontrei um mexicano (...) eu entendi tudo, eu falei e tal” (Bolsista B).

Nesse sentido, pode-se apontar, pelas respostas das professoras bolsistas, o trabalho com temáticas sociais e a fomentação do pensamento crítico, assim como a própria interação com pessoas de outras nacionalidades, que ultrapassam as fronteiras estipuladas

pela semiosfera, como aponta Lotman, 2001 *apud* Américo, 2014, como fatores de conjugação para um maior reconhecimento e melhor convivência com a diversidade. Sendo assim, a aprendizagem de um novo idioma seria um aspecto eufórico para os reconhecimentos e interações entre diferentes grupos, também para indivíduos da terceira idade, de acordo com o ponto de vista das professoras.

Quadro 40 – A diferença de idade entre professor bolsista e os estudantes do LETI, impactou de alguma forma a relação entre professor e aluno? – Referente à questão 7 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Temas	Isotopia
Bolsista A	*Familiaridade; *proximidade; *afetividade	-
Bolsista B	*Respeito; *profissionalidade; *igualdade	

Fonte: A autora, 2023.

Não houve isotopia temática nas respostas acima. A enunciadora A respondeu que houve um impacto eufórico na diferença da idade entre professores e estudantes, visto que a “transferência afetiva”, ou seja, o fato dos estudantes enxergarem como neta ou filha – na visão da enunciadora – contribui para uma boa relação entre ambos, assim como o fato da professora os enxergarem como amigos. A familiaridade e proximidade entre eles são elementos eufóricos e que contribui para a conjugação com o objeto de valor de professores e estudantes.

Já a resposta da enunciadora B, revela que, segundo ela, a diferença de idade não impactou sua relação com os estudantes da terceira idade. De acordo com seu discurso, a relação entre ambos pareceu mais profissional, de modo que os estudantes, apesar de lidarem em par de igualdade com a professora, reconheceriam sua “autoridade” enquanto profissional, embora esteja em formação. A professora B ressalta, ainda, que os estudantes pelos quais é responsável, por estarem há tempos no projeto LETI - alguns há mais de 12 anos, já que estão em uma turma permanente - parecem adaptados ao projeto e sua dinâmica, o que poderia contribuir com a naturalização da diferença de idade entre professores e estudantes, em sua visão.

Quadro 41 – A formação tradicional dos idosos interfere de alguma forma, no comportamento dos estudantes em sala de aula? – Referente à questão 8 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Temas	Isotopia
Bolsista A	*Tema da tradicionalidade *Tema da autonomia da aprendizagem	-
Bolsista B	*Tema da igualdade	

Fonte: A autora, 2023.

Percebe-se no primeiro enunciado da professora B que há uma dicotomia na questão da euforia e disforia. De acordo com seu discurso, o ensino de gramática (provavelmente do modo mais tradicional e passivo) seria visto pelos estudantes como um aspecto eufórico, enquanto para a professora, essa metodologia seria disfórica, o que pode ser mais bem percebido pela figura “cansativa” dita pela professora, levando a entender que o modo tradicional (visto como eufórico ou positivo por alguns estudantes do nível 1) seria cansativo pelo ponto de vista dela. O que pode ser notado em seu discurso:

Sim, e inclusive no começo do ano, eu fiz, depois de um tempo que a gente começou nossas aulas, uma pesquisa com eles para saber como é o andamento, como eles enxergam o nosso processo aqui de aprendizagem e eu tive, não todos, mas um ou outro que reclamou dessa questão, dessa forma, como a gente trabalha, porque a gente não usa a gramática assim de forma cansativa. Eu procuro deixar sempre eles livres para buscarem o conhecimento deles, pesquisar em sala mesmo e dou tempo para eles mesmos formularem o pensamento em relação àquilo e para buscarem adquirir a língua. E eu tive algumas respostas reclamando disso: “Ai eu estou sentindo falta da gramática” “Eu estou sentindo falta dos verbos e tal (Bolsista A, 2023)⁴⁸.

Sendo assim, pode-se notar no enunciado acima, que, do ponto de vista da professora, uma aprendizagem autônoma seria uma metodologia eufórica e que contribuiria para a conjunção com o objeto de valor (aprender a língua espanhola) por parte dos estudantes. Entretanto, em sua visão, tais estudantes percebem que a metodologia mais tradicional e “passiva” seria adequada para sua conjunção com o objeto de valor e, portanto, eufórica – embora seja disfórica do ponto de vista da professora. Cabe ressaltar que na

⁴⁸ A transcrição da entrevista pode ser encontrada na íntegra nos apêndices deste trabalho.

questão 16, respondida pelos estudantes do nível 1, 71,4% dos voluntários apontaram acreditar ter uma autonomia parcial em seu processo de aprendizagem, 21,4% apontaram ter uma autonomia total e 7,1%, consideraram ter nenhuma autonomia nesse processo. Enquanto no nível 4, 41,7% disseram ter uma autonomia total em seu processo de aprendizagem, 58,3 % uma autonomia parcial e 0% consideraram não ter nenhuma autonomia, podendo indicar um perfil de estudantes no nível 1 menos autônomo do que no nível 4, o que pode ser justificado, também, pelo tempo e experiência desses aprendentes com a metodologia do curso.

Já a bolsista B, pelo contrário, mostrou uma postura mais ativa e autônoma de seus estudantes que, de acordo com o seu discurso, colaboram com as aulas trazendo os seus conhecimentos prévios. O que pode ser notado em seu enunciado: “(...) Como eles me tratam de igual para igual, eles eram muito participativos. (...). Eles não me colocavam no pedestal nem nada, né? Eu era só professora deles, né? (...) e eles também ajudavam (...) trazendo (...) o conhecimento externo deles”.

Pode-se pensar, portanto, a partir das análises dos discursos das duas enunciantoras e de uma consideração externa a esses enunciados, por meio do contexto, que o fato de os estudantes do nível 4 estarem a mais tempo no projeto, pode ter colaborado para uma postura mais autônoma por parte deles. Outra hipótese é que os estudantes do nível 1 ainda estão se acostumando à metodologia do curso e, portanto, poderão se adaptar a ela com o tempo. Entretanto, cabe destacar que os relatos não nos permitem apreender a totalidade dos fatos, que variam de acordo com a relação entre professoras e estudantes, suas individualidades, vivências e pontos de vista. Além disso, as hipóteses para acontecimentos futuros não são objetos de valor adotados pela semiótica discursiva.

Quadro 42 – Em que aspecto você percebe o impacto da validação dos conhecimentos prévios dos estudantes em sala de aula? – Referente à questão do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Temas	Isotopia
Bolsista A	Avaliação didática e metodológica	-
Bolsista B	Dinamismo; intertextualidade; experiência prévia	

Fonte: A autora, 2023.

Ambas as enunciantoras – Bolsistas A e B – deixam claro, por meio de seus discursos, a importância da validação dos conhecimentos prévios dos estudantes. A partir

do discurso da Bolsista A: “Eu acho fundamental, (...) porque o conhecimento prévio é como um termômetro, né? Vai medir de que forma eles conseguem chegar a adquirir aquele conhecimento mais rápido ou mais devagar. Porque (...) adquirir a língua depende do conhecimento prévio.”, nota-se, por meio das figuras “termômetro” e “medir”, que o conhecimento prévio, segundo seu ponto de vista, seria uma forma do professor decidir as estratégias metodológicas e didáticas para o ensino dos conteúdos.

Cabe ressaltar que a figura “adquirir”, utilizada pela professora, possivelmente está sendo igualada à aprendizagem, dita por Krashen (1985), tendo em vista que o teórico aponta a diferenciação entre aquisição e aprendizagem, considerando a última o que ocorre em um contexto formal e consciente, o que acontece em um curso em que se tem como finalidade o ensino de língua adicional, como é o caso do LETI.

A seguir, apresenta-se o discurso da Bolsista B, a respeito da validação dos conhecimentos prévios – questão 9:

Com certeza, acaba deixando a aula mais dinâmica. (...) Eu gosto muito de trabalhar, inclusive um professor meu trabalha assim e depois que eu comecei a ter aula com ele (...) meu modo de dar aula, tudo mudou, porque assim, o que ele faz e que eu passei a fazer igual a ele: usar todo o conhecimento do aluno externo para trazer para a aula. Né? Porque acaba (...) enriquecendo mais o conteúdo da aula. Eu posso usar como exemplos, entendeu? Eu posso linkar um com o outro. Então, assim, acaba me ajudando a dar aula e assim é muito bom. (...) Eu gosto muito de usar o conhecimento que eles já têm, né? Porque querendo ou não, são pessoas mais experientes, né? Então, assim, eles já viveram muito, então o que não falta é o que falar (Bolsista B, 2023)⁴⁹.

A partir da observação do discurso acima, nota-se, pelas figuras “enriquecendo”, “linkar” “experientes”, o tema da intertextualidade, tendo em vista que a enunciadora utiliza do conhecimento de mundo dos estudantes a fim de relacionar suas experiências com os conteúdos trabalhados em sala de aula, e que se pode considerar a intertextualidade como “as relações explícitas e implícitas que um texto estabelece com outros textos (Hoffnagel, 2014). Desse modo, nota-se que as experiências de vida dos indivíduos são consolidadas em diversos textos e enunciados que são trazidos por cada um deles.⁵⁰

Portanto, no ponto de vista das duas professoras entrevistadas a validação dos conhecimentos prévios dos estudantes seria um aspecto eufórico que contribui para a conjunção com o objeto de valor dos professores e estudantes da terceira idade (ensinar e aprender a língua espanhola, respectivamente). Além disso, é importante levar em

49 A transcrição da entrevista pode ser encontra na integra nos apêndices deste trabalho.

50 A ideia de considerar o contexto como um texto maior foi retirada de Barros, 2005

consideração que, segundo as respostas dos estudantes, 69,2% dos aprendentes dos níveis 1 e 4 já tiveram pelo menos algum contato prévio com a língua espanhola e que, portanto, esses conhecimentos podem ser aproveitados em sala de aula, além de suas experiências de vida de modo geral, tendo em vista que, de acordo com Uchoa (2018), “o falar deve levar em conta não apenas um saber linguístico, mas também um conhecimento do mundo” (p. 47).

Quadro 43 – Como você trabalha com as questões didáticas, como a disposição dos conteúdos e o tamanho da letra no quadro, por exemplo? – Referente à questão 10 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Temas	Isotopia
Bolsista A	Ludicidade Adaptação da fonte	Adaptação; Inclusão
Bolsista B	Adaptação do Áudio Letra visível	

Fonte: A autora, 2023.

Pode-se notar que os enunciados das professoras tomaram rumos diferentes, o que pode ser justificado, não só pelas individualidades de cada professora e suas preferências didáticas, mas também, pelas necessidades de cada grupo com o qual ambas trabalham. No enunciado da professora A, por exemplo:

Então, o quadro eu procuro não usar muito. Eu gosto muito de fazer trabalho em rodas com eles. Gosto de trazer o texto impresso ou a gente procura no celular e tal, debatendo ou, como eu falei também, eu gosto muito de usar jogos, de fazer trabalhos em grupos. Essa questão de quadro, eu não sou muito de usar. Uso quando preciso, mas não é a minha praia. Eu gosto de imprimir (os textos) sempre o mais visível possível, porque tem muitos aqui que tem problemas de vista, então para enxergar eles têm um pouquinho de dificuldade (Bolsista A, 2023).

Pode ser notada a sua característica de utilizar estratégias do lúdico como metodologia, o que diminui as necessidades de utilização do quadro. Tal aspecto também apresenta o tema da inclusão tecnológica em sala de aula. Entretanto, a professora toca no tema da adaptação quando indica sua preocupação em imprimir os textos em uma fonte maior para facilitar a leitura daqueles que apresentam uma dificuldade visual.

O tema da adaptação e inclusão também pode ser notado no discurso da professora B, quando afirma:

[...] a única coisa que eu tenho que adaptar é a questão do som. Quando eu levo os áudios, eu tenho que colocar bem alto e claro para eles conseguirem escutar. Eu tenho uma aluna que ela tinha uma leve deficiência auditiva, então ela não escutava bem. Então eu tinha que me sentar perto dela, falar diretamente pra ela (...) pra ela ver os gestos, pra poder ela conseguir entender (Professora B, 2023).

Nota-se, nesse enunciado, que a questão da compreensão auditiva é um fator relevante, o que vai de acordo com as respostas anteriores, já que, na questão 4, o tema da compreensão auditiva já havia sido apontado com um aspecto de dificuldade pela professora e essa dificuldade também tinha sido considerada um aspecto disfórico predominante para alguns estudantes desse nível. Com relação a capacidade visual, a professora disse que sua letra, por ser naturalmente visível, é um aspecto eufórico e facilitador para sua metodologia em sala de aula.

Quadro 44 – As questões linguísticas e culturais devem ser abordadas de forma separadas ou interdependentes? Como? – Referente às questões 11 (a) e 11 (b) do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Figuras	Temas	Isotopia
Bolsista A	Interdependente; gramática em contexto	gramática contextualizada	gramática contextualizada
Bolsista B	Linkar; gramática contextualizada; tempo; repetição	gramática contextualizada	

Fonte: A autora:

Nota: As duas enunciatóras sugeriram a viabilidade de integrar o ensino da gramática em um contexto mais amplo, enraizado em temas culturais. Essa abordagem responde às preferências expressas anteriormente pelas turmas, conforme observado pelas próprias enunciatóras. Além disso, a enunciatóra B destacou que a fusão entre os aspectos gramaticais e culturais permite uma utilização mais eficiente do tempo de aula, uma vez que ela dispõe de apenas 1 hora e 30 minutos para lecionar.

Abaixo, apresenta-se a transcrição dos enunciados das professoras bolsistas:

Bolsista A:

a) De forma interdependente. Embora eu não curta trabalhar assim, focar muito na gramática, claro que a gente tem um momento que a gente tem que pegar a gramática para ensinar a língua. Mas claro, vamos sim precisar da gramática, elas estão unidas às questões culturais, mas nada que seja muito maçante (Bolsista A, 2023)

b) É geralmente eu uso a gramática em contexto. É como a gente usa muitos textos, a gente pega o texto em sua totalidade e vai desmembrando e vai tentando identificar cada aspecto gramatical, mas de uma forma contextualizada, não simplesmente ensinando gramática por ensinar, mas pensando: “para que que serve o adjetivo?”, por exemplo, “para que que serve o substantivo?” Essas coisas (Bolsista A, 2023)

Bolsista B:

a) Eu acho que dá muito bem para linkar as duas, porque se eu faço um texto falando, por exemplo, da cultura dos incas (...) eu consigo trabalhar a gramática dentro daquele texto (...). Então assim, posso perguntar: “quais são os adjetivos que tem aqui, [quais são] os substantivos?” Ou: “qual o tempo verbal que está sendo utilizado?” Entendeu? (...) Para não ficar só aquela coisa: “vamos ver sua gramática, né?”. Dá para a gente aproveitar mais. (...) Em vez de a gente só vê a cultura, dá pra gente aproveitar e ver a gramática ali dentro daqueles textos, também (Bolsista B, 2023).

b) (...) Eu vejo assim, eu tenho uma hora e meia. Se eu parar para (...) separar cultura, gramática e tal, eu vou perder muito tempo. (...) Então assim, eu consigo trabalhar melhor quando eu vejo o texto, a gente dá aquela interpretação pra ver se realmente entenderam o objetivo e tudo o que foi falado e aí, depois disso, já posso introduzir a gramática. Porque a gramática toma muito tempo. Porque você precisa repetir várias vezes, ver se eles entenderam realmente, né? Então assim é... eu trabalho desse jeito (Bolsista B, 2023).

Observando os discursos das duas professoras, percebe-se que ambas apontaram a possibilidade de se trabalhar a gramática dentro de um contexto e a partir de temas culturais, o que vai de acordo com o próprio interesse de boa parte dos estudantes, que relacionaram, na questão 19 dos questionários dos estudantes voluntários, a alternativa “conhecer novas culturas e como elas se comportam” como um objetivo de relevância (nos dois níveis entrevistados). Cabe destacar que a bolsista B ainda acrescentou que juntar as questões gramaticais com a abordagem dos aspectos culturais economiza tempo, já que ela tem 1h30min para dar aula.

Quadro 45 – Estímulos utilizados em sala de aula pelas professoras bolsistas – Referente à questão 12 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

Opções Assinaladas		Isotopia
Bolsista A	Músicas; jogos; dança, mímica ou outros tipos de expressões corporais; trabalhos em equipe; raciocínio lógico; solicitação para que os estudantes compartilhem suas histórias pessoais	Música; jogos; solicitação para que os estudantes compartilhem suas histórias pessoais.
Bolsista B	Música; jogos; solicitação para que os estudantes compartilhem suas histórias pessoais.	

Fonte: A autora, 2023.

Antes de analisar esta questão, é importante considerar que, ao observar os questionários dos níveis 1 e 4 dos estudantes do LETI, especialmente no que diz respeito à

questão 11, nota-se, a partir do relato dos voluntários, uma inclinação para os estilos interpessoais e linguísticos no nível 1 e linguísticos, interpessoais e musicais no nível 4. Além disso, de acordo com a questão 6 do questionário respondido pelos estudantes voluntários de ambos os níveis, a maior parte deles pensa ter seu aprendizado potencializado pela interação com outras pessoas, o que também sugere um estilo interpessoal predominantes nos dois grupos.

Nesse sentido, observa-se que a enunciadora A apontou um maior número de estímulos metodológicos, de modo a atender uma maior diversidade de estilos e/ ou subinteligências que podem prevalecer em sua turma. O trabalho em equipe, por exemplo, favorece aos estudantes com um estilo e/ou subinteligência interpessoal e o compartilhamento de suas histórias pessoais pode favorecer os indivíduos que se identificam com um estilo e/ou subinteligência linguística ou interpessoal, a depender do modo em que os recursos metodológicos são utilizados, como afirma Torresan (2020).

A professora B, por sua vez, embora tenha assinalado uma variedade de alternativas, parece não ter apontado a alternativa “trabalhos em equipe” como um método utilizado por ela em suas aulas. Ainda assim, muitos dos estudantes de seu nível também parecem ter uma identificação com o estilo e/ou subinteligência interpessoal. Entretanto, devido à possibilidade de uma maior liberdade nas respostas, por se tratar de uma coleta de dados oral, a professora deu um exemplo de atividade que poderia favorecer esse estilo e/ou habilidades, ao relatar uma entrevista que os estudantes tiveram que fazer com os graduandos do 11º andar, a partir do tema “tu pareja ideal”. A entrevista poderia ser realizada em língua portuguesa, mas certamente, trabalhou a habilidade interpessoal dos estudantes, assim como favoreceu àqueles com a inclinação para esses estilos de aprendizagem e subinteligência linguística, contribuindo, também, para os que precisam trabalhar esse aspecto, já que as habilidades, apesar de inatas, podem ser desenvolvidas (Gardner, 1995).

Outro aspecto a ser observado, é que a professora do nível 4, segundo sua resposta, assinalou já ter utilizado músicas como estímulo em sala de aula, o que pode favorecer os estilos ou subinteligências musicais, dependendo do modo em que esse estímulo é utilizado, visto que Torresan (2020), aponta que a utilização de canções em sala de aula não significa que a habilidade musical esteja sendo trabalhada, já que, caso a música seja utilizada somente como pano de fundo para outro objetivo que não o musical, a utilização de canções em sala de aula estaria favorecendo pessoas com esse estilo de aprendizagem e não trabalhando uma habilidade ou inteligência. Seguindo a lógica do autor, esse quesito

poderia ser aplicado também às subinteligências.

É importante considerar, entretanto, que as respostas não averiguaram com exatidão a frequência de cada atividade, mas tiveram como objetivo observar se existe, dentro da metodologia das professoras em formação, uma percepção dos diferentes estímulos, ainda que elas não tenham o conhecimento, necessariamente, da teoria das múltiplas habilidades, abordadas por Gardner (1995). Ainda assim, a utilização de estímulos variados em sala de aula é importante para a inclusão da diversidade dos estudantes assim como a diversidade de seus processos de aprendizado. Diversidade essa que perdura ao longo de toda a vida.

Quadro 46 – Você acredita que ainda existe um estigma da pessoa idosa na sociedade? – Referente à questão 13 (a) do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Temas	Isotopia
Bolsista A	Estigma da Pessoa Idosa; Falta de autoconfiança; comprometimento da memória; exercitar a mente	Estigma da Pessoa Idosa
Bolsista B	Estigma; Grupo marginalizado pela sociedade	

Fonte: A autora, 2023.

A própria questão sugere o estigma ou a falta de estigma sofrido pela pessoa idosa como tema. Entretanto, as duas professoras concordaram que a falta de estigma sofrido na terceira idade é uma questão presente na sociedade, gerando, portanto, essa isotopia temática. A primeira enunciadora – A – apontou que esse estigma viria, até mesmo, por parte dos próprios idosos e traria como consequência a falta de autoconfiança desse público, que não confia em suas habilidades. A enunciadora traz como exemplo a diminuição da capacidade de memorização como um aspecto disfórico e de conjunção para o reforço desse estigma e diz que busca encorajar que esse público exercite o cérebro para aumentar as suas capacidades – o que sugere Soares (2006) ao falar da possibilidade de preservação da memória com atividades que exercitem o cérebro, como por exemplo a aprendizagem de uma língua adicional e Kramer e Mota (2011), que investigaram a preservação da memória de trabalho em indivíduos bilíngues e seus efeitos, até mesmo, para os que se tornavam bilíngues tardiamente, ou seja, na fase adulta.

Já a segunda enunciadora – B – aponta que o estigma da pessoa idosa ocorre na sociedade na medida em que esse seria um grupo esquecido por ela, assim como, muitas vezes, pela própria família. Tal fator pode ser justificado, também, pela valorização da

juventude pela sociedade atual, como afirma Santos (1994).

Quadro 47 – Qual seria o papel do LETI para a modificação do “imaginário” coletivo sobre a pessoa idosa?
– Referente à questão 13 (b) do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Temas	Isotopia
Bolsista A	Reintegração da pessoa idosa nas atividades sociais; Integração entre LETI e UnATI;	-
Bolsista B	Atenção para com a pessoa idosa	

Fonte: A autora, 2023.

Abaixo, transcreve-se os enunciados das bolsistas – enunciadoras – A e B

Bolsista A: (...) o LETI, junto com a UnATI e com os projetos, eles estão sempre nessa comunhão. Eles (...), além de colocar o idoso em evidência, junta toda a comunidade para ajudar esse idoso. Para reinserir esse idoso nas atividades sociais mesmo (Bolsista A, 2023)

Bolsista B: (...) se cada bolsista (...) começar a ter essa atenção para a terceira idade, eu acho que ele pode passar pra frente. Né? (...) Porque às vezes era uma pessoa que não dava atenção pra sua avó e passou a dar por causa do LETI, né? (...) Eles [os idosos] são pessoas que gostam muito dessa atenção e eles me retribuem (Bolsista B, 2023)

Pode-se notar, nos enunciados acima, que as duas enunciadoras apontaram contribuições do LETI para a modificação do estigma da pessoa idosa por aspectos diferentes. A primeira, falou da contribuição da UnATI para com o projeto LETI e a função social desses projetos de reintegração da pessoa idosa nas atividades sociais, colocando-os em evidência. A segunda, focou na função do LETI para a modificação do professor bolsista, especialmente no âmbito pessoal, que poderá ter uma maior atenção e cuidado com a pessoa idosa, até mesmo, com os seus familiares. Portanto, pode-se notar no enunciado da enunciadora A, o LETI e a UnATI enquanto sujeitos de fazer, ao passo que as pessoas idosas, participantes desse projeto, sujeitos de estado, modificados pelos sujeitos de fazer. No segundo enunciado, por sua vez, pode-se perceber o LETI como sujeito de fazer, modificando os sujeitos de estado – professores bolsistas. Desse modo, os professores bolsistas se tornariam os sujeitos de fazer, modificando a sua atenção para com os idosos –

sujeitos de estado.⁵¹

Quadro 48 – Se você pudesse escolher um adjetivo para caracterizar a sua turma, qual seria? – Referente à questão 14 do questionário respondido pelas bolsistas (por meio de entrevista)

	Figuras	Isotopia
Bolsista A	Animada	-
Bolsista B	Amorosos	

Fonte: A autora, 2023.

Abaixo se apresentará a análise dos discursos realizados pelas bolsistas entrevistadas na questão 15: “Das opções abaixo, coloque “0” para as alternativas que nunca foram utilizadas em sala de aula, “1” para as que foram entre uma e duas vezes e “2” para que foram utilizadas mais de duas vezes”.

Esta questão teve como objetivo, mais uma vez, observar os estímulos metodológicos utilizados pelas professoras em sala de aula, a fim de que se possa atender às diversidades dos estudantes, levando em consideração as suas tendências de estilo, inteligências e, de modo especial, subinteligências linguísticas, tendo em vista que se tratam de atividades em um ensino de línguas (Torresan, 2020) e, portanto, a inteligência linguística será, naturalmente, predominante.

Analisando as respostas dadas pela professora A, percebe-se que houve uma diversidade de respostas assinaladas, o que significa que, ao menos uma vez, os estímulos metodológicos apresentados foram utilizados. Sendo assim, a professora afirmou, a partir de suas respostas, ter utilizado mais de duas vezes quatro das opções apresentadas: exercícios de comunicação oral; exercícios de escuta e compreensão auditiva; exercícios que envolvam músicas, poesias e rimas; uso de jogos da memória, mapas etc. Por outro lado, os exercícios de gramática estrutural, gramática relacionada aos gêneros textuais e autoavaliação, teriam sido utilizados entre uma e duas vezes.

Pela frequência apresentada pela enunciadora acima, nota-se uma predominância da utilização de recursos relacionados à subinteligência interpessoal, como nos exercícios de comunicação oral e compreensão auditiva. Tal subinteligência se refere a habilidade interpessoal, ou seja, a capacidade que o indivíduo tem de ser relacionar com o outro

⁵¹ Referência: Barros, 2005

(Gardner, 1995). Além disso, as atividades que envolvem a oralidade e compreensão auditiva são atividades que desenvolvem competências linguísticas vistas enquanto objeto de valor pelos estudantes do LETI dos dois níveis, de acordo com os seus enunciados, analisados nos questionários dos estudantes voluntários. A professora também assinalou ter utilizado atividades relacionadas às subinteligências e estilos musical e espacial, pela utilização de atividades como o uso de músicas ou poesias e a utilização de jogos ou mapas, em sala de aula. Entretanto, observa-se uma menor frequência de atividades que se relacionam às habilidades/subinteligências lógico matemática (gramática estrutural) e intrapessoal (autoavaliação).

Cabe ressaltar que, de acordo com as respostas coletadas na questão 12 do questionário dos estudantes do nível 1, há indícios, pelos seus discursos, de que há uma predominância de subinteligências interpessoais nesse grupo, tendo sido contempladas com maior frequência segundo a resposta da professora A, embora não seja possível saber, por essa coleta de respostas, a frequência exata que esses estímulos foram ou ainda são empregados e de que modo as atividades foram ou ainda são abordadas, sendo por meio de um estímulo periférico ou intermediário (Gardner, 1995; Torresan, 2020).

A professora B, por sua vez, também demonstrou em sua resposta ter utilizado, ao menos uma vez, a maioria dos recursos metodológicos apresentados na questão. Entretanto, ao contrário da professora A, parece ter utilizado com maior frequência os exercícios que favorecem a subinteligência linguística lógico-matemática – aqueles relacionados à gramática estrutural e à gramática relacionada aos gêneros textuais – ao contrário da professora A. Tal aspecto pode dizer respeito, também, ao próprio estilo e as próprias habilidades predominantes nas enunciativas. As atividades de comunicação oral e compreensão auditiva também parecem ter sido utilizadas com maior frequência pela professora B, em comparação aos enunciados da professora A.

Cabe destacar que o baixo desempenho da oralidade e da compreensão auditiva foram apontados como os maiores aspectos disfóricos e de disjunção com o objeto de valor (“aprender a língua espanhola), de acordo com os estudantes voluntários dos níveis 1 e 4, respectivamente. Por esse motivo, pode ser interessante que, posteriormente, sejam analisadas com maior cuidado as estratégias didáticas utilizadas pelas professoras e suas frequências, a fim de que se possa pensar em soluções para os aspectos de dificuldade dos estudantes, levando em consideração às dificuldades individuais de cada um e também, as possíveis dificuldades que podem ser inerentes à faixa etária.

Por fim, ainda no que diz respeito às respostas da segunda enunciativa – professora

B – cabe destacar que as atividades relacionadas à música, poesias e rimas, ou seja, os exercícios que envolvam às inteligências e/ou subinteligências musicais, parecem ter sido utilizados com menor frequência – entre uma e duas vezes. Entretanto, é relevante observar que, segundo a resposta dada pelos estudantes do nível 4, especialmente na questão 11, nota-se uma recorrência significativa de indivíduos com estilos ou subinteligências musicais na turma, aparecendo em segundo lugar, o que poderia ser mais explorado. Os exercícios de autoavaliação – relacionado ao estilo e subinteligência intrapessoal e o uso de jogos da memória e mapas, relacionados aos estilos e/ou subinteligência espacial – nunca foram utilizados até o momento da entrevista, segundo o relato da enunciadora.

c) Discussão sobre a Análise do Corpus – Professoras Bolsistas

A análise das respostas das professoras pode servir de complemento para uma melhor compreensão do ethos dos estudantes do LETI, embora seja verdade que os enunciados das professoras nos indicam um novo ethos, que seria o ethos dos professores bolsistas. Entretanto, a análise discursiva de apenas duas das professoras parece ser pequena para que se possa apreender o ethos dos professores do LETI, de forma geral, mas sim, seria mais apropriado fazer uma análise individual de seus perfis, a partir do discurso de cada uma.

Portanto, nota-se que os discursos das professoras bolsistas são realizados a partir da visão que elas têm de seus estudantes, assim como do ethos percebido por essas professoras, por meio dos comportamentos, discursos escritos, orais e gestuais desses discentes em sala de aula. Além disso, é válido ressaltar que os discursos das professoras, realizados de forma oral, foram realizados com a influência do páthos da enunciatária – pesquisadora, já que aquele que fala é influenciado pela imagem de quem recebe a mensagem (Fiorin, 2008). Desse modo, a entrevista e os questionários, não são capazes de apreender a realidade, mas sim, o relato daqueles que falam e seus pontos de vistas (Leitão, 2021), que também são determinados pelo contexto e momento em que esses entrevistados se encontram.

Ainda assim, a partir das respostas analisadas, pode-se notar que ambas as professoras percebem o LETI como um instrumento de crescimento pessoal, além do profissional, demonstrando um desenvolvimento de suas personalidades, como a paciência – professora B – e troca afetiva – professora do nível A. As duas professoras também

apontaram os declínios da memória dos estudantes como um aspecto de disjunção com o seu objeto de valor – que é ensinar a língua espanhola. Tal aspecto também foi levantado como um aspecto disfórico e, portanto, desafiador pelos estudantes nas recorrências temáticas analisadas em seus questionários.

Das quatro competências linguísticas, as professoras relataram a pronúncia (oralidade) e compreensão auditiva serem as mais desafiadoras e, portanto, os maiores aspectos de disjunção para com o seu objeto de valor (ensinar a língua espanhola). Tais respostas coincidiram com os relatos dos estudantes do nível 1 e 4, já que, os do nível 1 apontaram, em sua maioria, ter a oralidade como o aspecto de disjunção com o seu objeto de valor (aprender a língua espanhola) e o nível 4 apontaram a oralidade e compreensão auditiva. A professora B acrescentou que um dos motivos dessa dificuldade seria um declínio físico na audição de alguns estudantes desse grupo.

Desse modo, pode-se notar que cada uma das professoras tem um ethos diferenciado, embora possuam coisas em comum. Percebe-se nas duas, perfis que indicam uma relação de afeto com os estudantes da terceira idade, ainda que possa ser notado uma relação aparentemente mais próxima entre a professora A e seus estudantes, que pode ser notada pelas figuras que configuram relações de parentesco, como “filha” e “neta”.

Por outro lado, a professora B aparenta, por meio de seu discurso, ter uma clareza com relação aos limites profissionais de sua relação, embora também haja uma associação, em seus enunciados, com pessoas de sua família, como comparações com os idosos com os quais possui parentesco de forma frequente. Além disso, pode ser notado pelos enunciados de ambas as professoras, uma ligação com as questões culturais para o ensino de língua e uma preferência por um ensino de gramática contextualizado, embora seja notado uma maior “rejeição” da professora A com o ensino mais tradicional, como o uso do quadro e ensino de gramática, de acordo com o seu discurso.

CONCLUSÃO

A partir das análises dos enunciados dos voluntários – estudantes da terceira idade do curso de língua espanhola do LETI dos níveis 1 e 4 – e de suas respectivas professoras bolsistas – foi possível, por meio da verificação das isotopias temáticas, ou seja, das recorrências semânticas observadas em seus discursos – traçar perfis para esses públicos, que puderam responder, ou ao menos, traçar caminhos para algumas das perguntas desta pesquisa.

Com relação aos estudantes do LETI, foi possível observar um público predominantemente feminino e acima dos 65 anos, para ambos os níveis analisados, a maioria tendo cursado ao menos o ensino superior. Além disso, foi observada uma recorrência no tema da socialização e interação, tanto nas respostas relacionadas aos objetivos do curso, quanto nas respostas relacionadas aos estilos de aprendizagem e subinteligências linguísticas, especialmente no nível inicial, o que indica a interação e socialização como um objeto de valor para ambos os níveis.

Outra questão interessante a ser observada é que, enquanto a oralidade/pronúncia e a compreensão auditiva foram temas que surgiram com recorrência temática, aparecendo como o aspecto de disjunção com o objeto de valor “aprender uma língua adicional” mais recorrente para os níveis 1 e 4, respectivamente, essas competências linguísticas surgiram como elementos eufóricos e desejados para os dois níveis, sendo a leitura, por outro lado, um tema pouco recorrente, especialmente no que diz respeito aos aspectos de maior disjunção ao aprender um novo idioma. O que pode reforçar as considerações impostas por Rozestraten (2002) sobre a leitura como um aspecto compensador em comparação às outras competências linguísticas que poderiam ser comprometidas com o fator da idade, diferente do que diria a hipótese do período crítico, que afirmava uma impossibilidade taxativa de se aprender um novo idioma em qualquer instância (Lenneberg, 1967). Entretanto, tais aspectos de facilidade com a leitura podem ser justificados por elementos como a capacidade de leitura do próprio estudante na língua materna, seu conhecimento de mundo, bem como a familiaridade da língua espanhola com a língua portuguesa, por exemplo, questões essas que poderiam ser mais bem aprofundadas em pesquisas futuras.

Cabe ressaltar, também, que dentre os estudantes que observaram às práticas orais como aspecto de disjunção, especialmente na questão 9, houve aqueles que destacaram, em seu discurso, sua dificuldade pessoal com tais práticas e outros que identificaram uma falta

da prática oral por parte do curso, o que pôde ser notado especialmente nos discursos do nível 4. O mesmo aconteceu com as questões da compreensão auditiva, já que não ficou claro se a dificuldade seria individual ou influenciada pela metodologia aplicada.

Todavia, ainda sobre as competências linguísticas, cabe destacar que a análise dos enunciados das professoras bolsistas vai ao encontro dos discursos de seus respectivos discentes, no que se refere aos aspectos de disjunção ao se aprender uma língua adicional, tendo em vista que ressalta as competências da pronúncia e compreensão auditiva como as mais desafiadoras ao se ensinar o espanhol. Nesse sentido, tais questões podem indicar, não só as dificuldades apontadas pelos estudantes da terceira idade, mas também, uma necessidade de maior preparação dos graduandos – futuros profissionais – bem como dos profissionais em exercício, por meio de cursos complementares para o ensino de língua adicional para esse grupo que, embora não tenha, em sua maioria, necessidades profissionais – como foi evidenciado em alguns dos discursos no corpus desta investigação – deseja, assim como outros públicos, o aperfeiçoamento das quatro competências linguísticas e, de modo especial, da oralidade e compreensão (oral, leitora e auditiva), a fim de expandir sua capacidade comunicativa – já que o tema do aperfeiçoamento na comunicação surge em ambos os níveis como um fator de êxito na aprendizagem de um novo idioma. Entretanto, cabe destacar a necessidade de se respeitar as limitações de cada indivíduo e de se pensar em alternativas para que suas limitações e particularidades possam ser levadas em consideração, visto que o envelhecimento não ocorre de modo igualitário para todos e que, independentemente da faixa etária, as habilidades de cada um se manifestam de forma diferenciada, mesmo dentro o espectro da própria inteligência linguística.

No que diz respeito à familiaridade com a língua portuguesa, se pôde observar que esse foi um motivo de recorrência para a escolha do estudo da língua espanhola em detrimento de outras línguas, no nível 1, juntamente com o quesito da oportunidade, enquanto no nível 4, turma permanente, apareceu uma maior recorrência da identificação com a língua e seus aspectos culturais como uma motivação para a eleição do estudo da língua espanhola em relação a outros idiomas.

Dentro das respostas dos dois níveis, o tema da memória apareceu como uma vantagem de se estudar a língua espanhola, na questão 17. Embora tenha existido uma quebra de expectativa na intenção da enunciativa – pesquisadora – e enunciatários – estudantes do LETI – é possível questionar se esses estudantes teriam um perfil que se preocupa com as suas questões cognitivas, ou se suas respostas seriam influenciadas por

discursos muito difundidos pela mídia, por exemplo, a respeito dos benefícios de atividades cerebrais, como os estudos de línguas, para a preservação cognitiva.

Todavia, ao analisar os enunciados das professoras bolsistas, a dificuldade de memorização apareceu como um elemento de disjunção com o objeto de valor “ensinar a língua espanhola” para ambas as entrevistadas, sendo acrescentada à resposta da professora A, as questões da dificuldade de comunicação e a falta de domínio e utilização dos recursos tecnológicos – que também foi apontada como um dificultante para a comunicação entre a professora e a turma. Tais aspectos, além de reforçarem o tema das degenerações das funções cognitivas inerentes à idade, citadas por Rozestraten (2002) e Kramer e Mota (2011) – no que diz respeito a questão da memória – também trazem à tona a discussão a respeito das traduções necessárias na comunicação entre diferentes gerações – tendo em vista que professores e estudantes possuem idades contrastantes e, portanto, pertencem a semiosferas diferentes (Lotman, 2011).

Ainda sobre a análise do discurso das professoras – graduandas bolsistas – é possível perceber, por meio do ethos de ambas – uma identificação com o LETI além dos aspectos profissionais, especialmente pela utilização de figuras relacionadas ao léxico da família, como “filha” e “neta” – bolsista A – e a comparação dos estudantes da terceira idade com seus familiares – realizada pela bolsista B – o que denota uma questão de intimidade e aproximação entre professores e estudantes de ambas as gerações. Contudo, é possível notar por meio do discurso da bolsista B, um maior distanciamento entre docente e discentes, tendo em vista os temas do “respeito, profissionalidade e igualdade” – bolsista B – em detrimento dos temas da “familiaridade, proximidade e afetividade” – bolsista A, que apareceram com maior recorrência, o que identifica um perfil de profissionais e estudantes diferenciados, para os dois níveis.

Além dos aspectos mencionados nos discursos de ambas as bolsistas, existe uma variedade de estímulos metodológicos no que diz respeito à atenção às diferentes subinteligências linguísticas e/ou estilos de aprendizagem – embora as perguntas realizadas pela pesquisadora tenham sido limitadas no que se refere à averiguação de até que ponto as discentes em formação trabalharam esses estímulos – mas indicando que, ainda que intuitivamente, ambas reconhecem as individualidades existentes em sala de aula e os diferentes recursos didáticos. No entanto, pôde ser observado uma maior diversificação dos estímulos utilizados, pela professora A, que citou o tema da “ludicidade” no tocante a sua metodologia. Tais aspectos trazem à tona os benefícios de se incluir na preparação de estudantes universitários de letras, a atenção para com as individualidades dos estudantes,

que podem ser percebidas por teorias, como a das múltiplas inteligências e subinteligências, especialmente voltadas ao ensino de línguas, como expressa Torresan (2020) em análise aos estudos de Gardner (1995). Entretanto, é importante considerar que o contexto de escrita de Gardner se diferencia bastante dos limites de tempo e espaço que se manifestam no sistema educacional brasileiro nos dias atuais.

Visto isso, é importante que se reconheçam os benefícios da implementação das práticas voltadas às inteligências múltiplas nos cursos de licenciatura e de modo especial, para os graduandos participantes de projetos de extensão, como o LETI - considerando que se dedicam às práticas de ensino de línguas adicionais para fins específicos. Entretanto, se faz pertinente ressaltar que a incorporação efetiva dessas práticas em sala de aula dependerá de aspectos que não competem somente ao professor, mas ao sistema de políticas educacionais como um todo, que envolve diferentes esferas da sociedade e que, no caso do LETI, inclui, também, a coordenação e instituto de letras. Portanto, o professor dependerá de recursos necessários para sua plena atuação em sala de aula, mas o reconhecimento de metodologias que apontem para as singularidades dos discentes – que independente da faixa etária se encontram em desenvolvimento ao longo de toda a vida – pode enriquecer a formação profissional desses graduandos e profissionais em atuação, podendo assim, ser um passo inicial para uma mudança de consciência multidisciplinar, reconhecendo-se também as particularidades e individualidades de cada professor em sua manifestação didática.

É pertinente ressaltar, também, por meio do discurso de estudantes da terceira idade e professoras bolsistas, a identificação do LETI como um espaço de reintegração da pessoa idosa à comunidade, valorização da autoestima e capacidades do idoso e minimização do estigma de que esse público estaria “parado no tempo”, tendo em vista que alguns estudantes identificaram a insegurança e falta de confiança em suas capacidades como aspectos de disjunção para aprender um novo idioma e tal estigma foi reconhecido pelas professoras bolsistas por meio dos temas da falta de autoconfiança e marginalização [da pessoa idosa] por parte da sociedade (bolsistas A e B respectivamente). Por outro lado, o tema do “pertencimento/socialização/interação” surgiu em ambos os níveis como a maior contribuição do LETI para as vidas dos estudantes, segundo as isotopias temáticas de seus discursos.

Para as professoras bolsistas, por outro lado, os temas da formação profissional, formação pessoal, paciência e troca afetiva foram ressaltados, o que indica a percepção do LETI como um espaço de formação profissional e também de desenvolvimento pessoal,

não só para os estudantes da terceira idade, mas também para as professoras em formação.

Cabe destacar, ainda, nesta seção, às restrições desta pesquisa, tendo em vista que o recurso dos questionários e entrevistas tem suas limitações (Leitão, 2021), existentes pela própria análise do discurso, não podendo apreender uma verdade absoluta, já que, como afirma Fiorin (2008), existe um distanciamento entre a mensagem que é emitida pelo enunciador e a que chega ao enunciatário e, ademais, o ethos discursivo – imagem de quem fala – é influenciado pelo páthos do enunciatário, ou seja, quem fala é constantemente influenciado pela imagem construída de quem recebe a mensagem (Fiorin, 2008), assim como por suas limitações do momento da enunciação, estados de humor e pontos de vista, que poderão variar no decorrer de suas vidas.

Entretanto, tal investigação se faz pertinente como ponto de partida para pesquisas posteriores, em um cenário em que a expectativa de vida cresce de forma exponencial e urge medidas que evidenciem a pessoa idosa como um indivíduo ativo, com necessidades e expectativas, que apesar de suas limitações, possui, como qualquer outro público, potenciais que podem ser estimulados a partir do respeito às suas particularidades e experiências de vida.

Assim, é relevante ressaltar o impacto desta pesquisa na ampliação dos estudos que destacam as necessidades das pessoas idosas – considerando-as como indivíduos em constante desenvolvimento e com direito à educação, incluindo a aprendizagem de línguas adicionais. Da mesma forma, este estudo pode incentivar órgãos, como as UnATIS e o próprio LETI, a reconhecerem sua importância e contribuição para os idosos, de modo a incentivar tais instâncias a pensarem em medidas para uma maior integração entre as diversas áreas da universidade, que abrangem à gerontologia – como serviço social, psicologia, medicina, fonoaudiologia e o instituto de letras, por exemplo, para se unirem às UnATIS de forma mais coesa, a fim de que seja possível pensar em modos efetivos de preparação dos graduandos para lidar com um público diferenciado, para além do seu curso de formação, tendo em vista que a função do LETI, como parte integrante da UnATI, se evidencia maior do que o ensino-aprendizagem de língua adicional, como pôde ser observado nos discursos analisados, mas engloba as esferas da inclusão, pertencimento, socialização e intercâmbio intergeracional.

Tais aspectos são importantes para que se minimizem os impactos disjuntivos que foram observados nos discursos de professoras bolsistas e estudantes voluntários, especialmente no que se refere às questões de comunicação. Entretanto, uma maior coesão entre LETI e outros cursos da UERJ, como partes integrantes da UnATI, podem ser uma

solução com impacto, também, em outros âmbitos mencionados como disjuntivos para o ensino e aprendizagem de língua espanhola nesta pesquisa, como as questões da compreensão auditiva e oralidade, por exemplo. Por isso, a inclusão de cursos, como a medicina e fonoaudiologia, na atuação conjunta com o instituto de letras, pode ser benéfica na implementação de práticas que minimizem os impactos inerentes ao avanço da idade, como aqueles comprometedoras da pronúncia e da capacidade de compreensão auditiva. Ademais, atividades transversais que envolvam outras esferas da UERJ se fazem pertinentes para que se trabalhem os impactos do comprometimento da memória na vida dos estudantes da terceira idade, que podem ser realizadas com esses estudantes, mas que também podem envolver os bolsistas do LETI para a ampliação dessa consciência.

Portanto, a pesquisa tem como intuito evidenciar a importância de projetos universitários de extensão, oferecidos para a pessoa idosa, assim como o LETI/UERJ, como um meio de contribuição para o intercâmbio entre diferentes gerações e para a prática das traduções necessárias à comunicação intergeracional, sendo veículo que beneficia professores bolsistas e discentes da terceira idade. Todavia, também se faz necessária a exposição de aspectos, como os mencionados acima, que podem ser aperfeiçoados em uma formação profissional, que pode enxergar na terceira idade, um público em potencial para o ensino de línguas adicionais e que, portanto, deve ter suas particularidades incluídas na qualificação de futuros e presentes profissionais.

Nesse sentido, a presente investigação, reconhecendo as limitações intrínsecas às metodologias de análise discursiva, que foram previamente citadas, propõe a adoção da semiótica discursiva como uma metodologia de análise textual, que funciona como ferramenta de relevância para averiguação das potencialidades e limitações de professores e discentes em suas práticas de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Além disso, destaca a importância do reconhecimento das inteligências múltiplas e subinteligências na inclusão do currículo de professores em formação, apesar de reconhecer os desafios práticos dessa integração na realidade educacional brasileira. Por fim, o estudo também salienta a interdisciplinaridade como um recurso potencialmente valioso para melhorar a qualidade educacional oferecida aos idosos, bem como para apoiar os professores em formação, membros do LETI, em suas eventuais dificuldades no processo de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO em Angicos - A pedagogia de Paulo Freire. Sala de Notícias Canal Futura. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (13 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ENks3CJeJ5E>. Acesso em: 9 dez. 2021.
- ALMEIDA, Dayse Coelho. Estatuto do idoso: real proteção aos direitos da melhor idade?. **Boletim Jurídico**, Uberaba, ano 1, n. 61, jan. 2004. Disponível em: <https://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/artigo/199/estatuto-idoso-real-protecao-aos-direitos-melhor-idade>. Acesso em: 6 fev. 2023.
- AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. **Alguns aspectos da semiótica da cultura de Iúri Lótman**. 2012. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-07112012-124602/pt-br.php>. Acesso em: 18 maio 2023.
- AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. O conceito de tradução na obra de Iúri Lotman: entre a intraduzibilidade e liberdade. **Tradterm**, [S. l.], v. 24, p. 17-33, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/96128>. Acesso em: 9 fev. 2024.
- AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. Iúri Lotman e a Escola de Tártu-Moscou. **Galaxia**, São Paulo, n. 29, p. 123-140, jun. 2015
- AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. O conceito de fronteira na semiótica de Iúri Lotman. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, v. 12, n. 1, p. 5–20, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/bjLH7zFRPJQwxJgJhjJCzPB/>. Acesso em: 9 fev. 2024
- ARAÚJO FILHO, Marcos Antônio Alves. Interlíngua x translinguajar: diferenças e intersecções dos conceitos. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 25, n. 46, p. 250-272, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/195069>. Acesso em: 23 maio 2023.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria da semiótica do texto**. São Paulo: Parma, 2005.
- BEVIDAS, Waldir; LINS, Demócrito. Introdução à Semiótica Greimasiana, aula 1 [Vídeo]. Youtube, 9 fev. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PVbK9Tf8F-E>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- BEVIDAS, Waldir; LINS, Demócrito. Introdução à Semiótica Greimasiana, aula 2 [Vídeo]. Youtube, 9 fev. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HnXyKIviPhE>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, Fergus I. M.; KLEIN, Raymond; VISWANATHAN, Mythili. Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: evidence from the simon task. **Psychology And Aging**, [Washington, DC], v. 19, n. 2, p. 290-303, 2004. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15222822/>. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, ano 140, n. 192, p. 01-06, 03 out. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 14.423, de 22 de julho de 2023. Altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para substituir, em toda a Lei, as expressões “idoso” e “idosos” pelas expressões “pessoa idosa” e “pessoas idosas”, respectivamente. **Diário Oficial da União**: Seção 1, ano 140, n. 139, p. 01-03, 03 out. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14423.htm#art1. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 1998.

CACHIONI, Meire. Universidade da terceira idade. *In*: NERI, Anita Liberalesso (org.), **Palavras-chave em gerontologia**. Campinas: Alínea, 2005. p. 207-210.

CACHIONI, Meire; PALMA, Lucia Terezinha Saccomori. A educação permanente: perspectiva para o trabalho com o adulto maduro e o idoso. *In*: FREITAS, Elizabete Viana de (org.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Koogam, 2006, p. 1456-1465.

CACHIONI, Meire. *et al.* Metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas por educadores de uma universidade aberta à terceira idade. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 40, n. 1, p. 81-103, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/45741/32231>. Acesso em: 5 fev. 2023.

CARDOSO, Janaina da Silva et al. Aprendizagem de idiomas na terceira idade: muito além de um passatempo. *In*: BAALBAKI, Angela *et al.* (org.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações (8)**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras – UERJ. 2015. p. 73-89.

CHAVES, Eduardo; BUONO, Renata. Quando internet vira privilégio. **Piauí**, [São Paulo], 05 dez. 2022. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/quando-internet-vira-privilegio/>. Acesso em: 8 fev. 2024.

COSTA, Alan Ricardo; SILVA, Peterson Luiz Oliveira da; JACÓBSEN, Rafaela Tatsch. Plasticidade cerebral: conceito(s), contribuições ao avanço científico e estudos brasileiros na área de Letras. **Revista de Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC**. Fortaleza. v.9.n3, p. 457-476, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1445>. Acesso em: 21 fev. 2023.

COUTINHO, Roberta Maranguape Olmos; ARAÚJO, Ronaldo Claudio de; FERREIRA, Angela Marina Chaves Ferreira. Ensino-aprendizagem de e/le no contexto da terceira idade: conhecendo o LICOM/LETI. *In*: SIMPÓSIO SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2. 2012. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: CEFET, 2012.

DANTAS, Rosangela Avila. O projeto LETI: Línguas estrangeiras para terceira idade. *In*: ANTUNES, Maria Alice Gonçalves, SALIÉS, Tânia Mara Gastão (org.). **Relatos de Experiências no LICOM**. Rio de Janeiro: Instituto de Letras – UERJ, 2014. p.13-20. Disponível em: http://www.licomletrasuerj.pro.br/downloads/LIVRO01_LICOM.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

DARIZ, Marion, Rodrigues. **Introdução à Semiótica Discursiva**. [201-]. Apresentação do Power Point. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429887/2/Introdução%20aos%20Estudos%20de%20Semiótica%20Discursiva2.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2024.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Fapesp, 1999.

DESAFIADOR. *In*: DICIONÁRIO Aulete Digital. Rio de Janeiro: Lexikon, 2024. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/desafiador>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DENARDI, Davi. O que é semiótica, e pra quê ela serve?. **Revista Glifo** [Rio Grande do Sul], 31 jan. 2023. Disponível em: <https://revistaglifo.com.br/design-grafico/o-que-e-semiotica-e-pra-que-ela-serve/>. Acesso em: 13 out. 2023.

DESIDÉRIO, B. C.; LIMBERTI, R. de C. P. As formas de percepção da Alteridade: uma análise da noção de Estrangeiro. **ARREDIA**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 11–25, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/2334>. Acesso em: 15 fev. 2024. DISCINI, Norma. **O estilo nos textos**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

DIOP, Amadou Mostapha. La place des anciens dans la société africaine. **Impact science et société**, [Paris], n. 153, p. 101-107, 1989. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17966/1/2013_art_h_rmlimajr.pdf.

DORNELES, Caroline Lacerda.; CARDOSO, Aliana Anghinoni.; CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. A educação de jovens e adultos na perspectiva das Neurociências. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 29, p. 244- 255, 2012. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v29n89a08.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ECO, Umberto. **Tratado de semiótica general**. Barcelona: Lumen, 2000.

ECO, Umberto. **Da árvore ao labirinto**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

EM VOTAÇÃO histórica do Conselho Universitário, UNATI se torna Unidade Administrativa Núcleo de Envelhecimento Humano. **UERJ**, Rio de Janeiro, 24 set. 2023. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/em-votacao-historica-do-conselho>

universitario-unati-se-torna-unidade-administrativa-nucleo-de-envelhecimento-humano//.
Acesso em: 19 jun. 2024.

EVERAERT-DESMEDT, Nicole. **Semiótica da narrativa: método e aplicações**. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

FERRARI, Elenice A. de Moraes *et al.* Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. **Psicologia: teoria e prática**, Brasília, DF, v. 17, n. 2, p. 187-194. 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/ysvrdSJm8fSR5fTsdYjMFXM/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 19 mar. 2023.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Signótica**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 39–58, 2009. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7380>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FIORIN, José Luiz. Fundamentos teóricos para o ensino da leitura. **Letras**, [S. l.], n. 2, p. 11–21, 1991. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11408>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

FIORIN, José Luiz. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 177-207, fev. 1999. FapUNIFESP. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/delta/a/3hbG65rCHs6H8stNtxZdmwH/?lang=pt#>. Acesso em: 14 fev. 2024

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

FIORIN, José Luiz. Enunciação e semiótica. **Letras**, [S. l.], n. 33, p. 69–97, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11924>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Lingüística**. v. 1 e 2. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

FOSTER, J.C.; TAYLOR, G.A. The applicability of mental tests to persons over fifty years of age. **Journal Of Applied Psychology**, [Washington, DC], v. 4, n. 1, p. 39-58, mar. 1920.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. *In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em:

http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de jul. de 2013.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st Century**. New York, NY: Basic Books, 1999.

GOMES, Janice Alves. A origem da semiótica. *In: ANAIS DO SILEL*, 1., 2009, Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lg07_artigo_2.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

GOMES, Lucy; LOURES, Marta; ALENCAR, Josélia. Universidades Abertas da Terceira Idade. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 4, 2010. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/1396>. Acesso em: 10 maio 2023.

GOMES, Irene; BRITTO, Vinícius. **Censo 2022: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos**. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>. Acesso em: 11 fev. 2024.

GONÇALVES, J. B. C.. O conceito de ethos do enunciador na obra *Em busca do sentido: estudos discursivos*, de J. L. Fiorin. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 10, n. 3, p. 63–79, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/pbwXjqpGjs3PK8QXKxQ7WMp/>. Acesso em: 14 fev. 2024

GREIMAS, Algirdas Julien Greimas; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

INSTITUTO DA TERCEIRA IDADE. proposta de criação. Rio de Janeiro, Uerj. [199-].

JOBIM, José Luís. O canibalismo como apropriação cultural: de Caliban ao manifesto antropófago. **Gragoatá**, Niterói, v. 20, n. 39, p. 392-408, 29 dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33356/19343>. Acesso em: 9 fev. 2024.

KRAMER, Rossana; MOTA, Malice. **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, 9., 2011, Rio de Janeiro. Bilinguismo ao longo da vida: efeitos no controle executivo e memória de trabalho. Rio de Janeiro: Alab, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/67845498-Bilinguismo-ao-longo-da-vida-efeitos-no-controle-executivo-e-memoria-de-trabalho.html>. Acesso em: 15 jun. 2022

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis. issues and implications**. Harlow: Longman, 1985.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. *In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa*. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em

Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>
Acesso em: 11 fev. 2024

LENNEBERG, Eic. **Biological foundations of language**. New York: John Wiley and Sons, 1967.

LIMA JUNIOR, Ronaldo Manguiera. A hipótese do período crítico na aquisição de língua materna. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 9, p. 225-239, 2013.

LOPES, Vítor Pires; MAIA, José Antônio Ribeiro. Períodos críticos ou sensíveis: revisitar um tema polêmico à luz da investigação empírica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 128-140, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138608>. Acesso em: 14 maio. 2023.

LOTMAN, Iuri Mikhailovich. **La semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto**. Valência: Frónesis Cátedra, [1996].

MARANGUAPE, Roberta. ARAUJO, Ronaldo. A iniciação à docência como espaço de pesquisa: o LICOM/LETI e suas práticas. In: ANTUNES, Maria Alice Gonçalves, SALIÉS, Tânia Mara Gastão (org.). **Relatos de experiências no LICOM**. Rio de Janeiro: Instituto de Letras – UERJ, 2014. p.21-25. Disponível em: http://www.licomletrasuerj.pro.br/downloads/LIVRO01_LICOM.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

MONTEFUSCO, Erica Vila Real. **A negação do envelhecimento e a manutenção da juventude veiculados em revistas femininas: um estudo de psicologia social**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza, 2013.

MORAES, Vivian Nadia Ribeiro de. **Ensino de inglês para a terceira idade: uma proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154228/moraes_vnr_me_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 12 maio 2023.

MORAIS, Mario Ribeiro; MELO, Márcio Araújo; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Firtado de. Neuroplasticidade e matrizes da linguagem e pensamento: contribuições da leitura poética. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 19., 2015, Rio de Janeiro. Livro de Resumos [...], Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2015.

NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica: de Platão a Peirce**. 4 ed. [São Paulo]: Annablume, 1998.

NÖTH, Winfried. O fundamento estrutural do pensamento de Umberto Eco. **Galaxia**, São Paulo, v. 32, p. 05-14, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/CDhfn3phpZgkvhGkQTM5Xv/?lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2024.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Introdução à semiótica**. São Paulo: Paulus, 2021.

ODA, Juliano Yasuo; SANT'ANA, Débora de Mello Gonçalves; CARVALHO, Jaqueline de. Plasticidade e regeneração funcional do sistema nervoso: contribuição ao estudo de revisão. **Arquivos de Ciências da Saúde da Unipar**, Umuarama, v. 2, n. 6, p. 171-176, maio 2002. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/viewFile/1175/1037>. Acesso em: 27 jan. 2023.

ORTIZ, Guillermo Fajardo. Tercera edad adulto mayor. *In*: CONFERENCIA INTERAMERICANA DE SEGURIDAD SOCIAL. **EL ADULTO MAYOR EN AMERICA LATINA**: sus necesidades y sus problemas médico sociales. [Ciudad de México]: Ciess, 1995. p. 195. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/11/733154/id218018.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PEDUZZI, Pedro. Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca Estudo mostra o perfil do estudante universitário brasileiro. **Agência Brasil**, Brasília, 21 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 24 maio 2023.

PINTO, Lucas Lopes. A semiótica discursiva: sugestão de leitura interpretativa em sala de aula. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 6, n. 1, p. 6-19, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/947/342>. Acesso em 9 fev. 2024.

PROJETO LETI: apresentação LETI. Programa Licom: línguas para a comunidade, [202-]. Disponível em: <http://www.licomletrasuerj.pro.br/index.php/apresentacao-leti>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PROJETO LETI: cursos oferecidos. Programa Licom: línguas para a comunidade, [202-]. Disponível em: <http://www.licomletrasuerj.pro.br/index.php/cursos-oferecidos-coord-leti>. Acesso em: 23 abr. 2023.

RAMOS, Ana. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, DF, v. 13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207/32129>. Acesso em: 19 de maio 2023.

ROZESTRATEN, Reinier. Evolução inicial dos estudos da inteligência do idoso: mitos e fatos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP. p. 149-162, 23 dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/W8kS98vxjB6Bt9cFRqmQQhq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan 2022.

SABIROVA, Diana Rustamovna; KHANIPOVA, Regina Rafael'yevna; SAGITOVA, Raisovna Sagitova. O inglês como uma ferramenta para a comunicação intercultural. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.3, p. e021048, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15706>. Acesso em: 9 fev. 2024.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SANTANA, Cremilton de Souza; LIMA, Diógenes Cândido. Ensino de culturas nas aulas de inglês a partir de um dialogismo intercultural. *In: SEMINÁRIO NACIONAL E SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL*, 6., 2017, Vitória da Conquista. **ANAIS [...]**. Vitória da Conquista: UESB, 2017.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Velhice: uma questão psico-social. **Temas psicologia**. Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 123-131, ago. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a13.pdf>. Acesso em 14 fev. 2023.

SANTOS, Bárbara Soares dos. **Novas perspectivas para a terceira idade**: o ensino de língua espanhola como via de mão dupla entre o idoso e a comunidade universitária no projeto LICOM/LETI-UERJ. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol) – Programa de Pós-Graduação em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2018.

SARAIVA, José Américo Bezerra; LEITE, Ricardo Lopes. **Exercícios de semiótica discursiva**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24993/1/2017_liv_jabsariva.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVILLE-TROIKE, Mary. **Second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SINGLETON, David; RYAN, Lisa. **Language acquisition: the age factor**. Clevedon, UK; Tonawanda, US; Ontario, CA: Multilingual Matters, 2004. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=uSdE2Sd2niQC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 10 abr. 2024.

SOARES, Edvaldo. **Memória e envelhecimento: aspectos neuropsicológicos e estratégias preventivas**. São Paulo: Unesp, 2006. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=a030. Acesso em: 29 out.2020.

SOUZA, Jussara de Paula. Gestão de pessoas e a zona de desenvolvimento proximal. **Administradores.com**, [João Pessoa, PB], 18 fev. 2014. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/gestao-de-pessoas-e-a-zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso em: 12 maio 2022.

SOUSA, Rosely Gamboa. **A aquisição de uma língua estrangeira por idosos como estímulo para a memória**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas) – Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas – DALEM, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

- SOUZA, Fernanda Conceição Pacobahyba de. **A inclusão de aprendizes introvertidos em atividades de produção oral no ensino de francês língua adicional**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/18807>. Acesso em: 18 maio 2023.
- SUBPROJETO de Cursos de Línguas Estrangeiras na UnATI-UERJ. Subprojeto de Cursos de Línguas Estrangeiras na UnATI-UERJ, 2021. Disponível em: https://www.institutodeletras.uerj.br/?page_id=401. Acesso em: 12 abr. 2023.
- TAPIA, Mario Enrique. **Boletín UNAM-DGCS-520**. [Ciudad de México: DGCS], 2018. Disponível em: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2018_520.html. Acesso em: 08 fev. 2024.
- TORRESAN, Paolo. *La teoría de las inteligencias múltiples y la didáctica de las lenguas*. Perugia: Guerra Edizioni, 2010.
- TORRESAN, Paolo. *Inteligências e didáticas das línguas*. São Paulo: Martins Fontes Paulista, 2020.
- UOL. **Dicionário Houaiss**. 2024. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#5. Acesso em: 11 fev. 2024.
- VANTAGEM. *In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/vantagem>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- VELHO, Ana Paula. A semiótica da cultura: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação. **Revista de Estudos da Comunicação**, Curitiba, v.10, n.23, p. 249-257, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2515381&forceview=1>. Acesso em: 9 maio 2023.
- VELLAS, François. **International Association of Universities of Third Age**. Toulouse: AUITA, 2015. Disponível em: <https://aiu3a.org/about-pt.html>. Acesso em: 2 abr. 2023.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- YALÁN DONGO, Eduardo; GUERRA, José. Miguel; CAMPOS, Robinson. De la frontera al umbral: transformaciones de la semiosfera cultural en Lotman y Zilberberg. **Estudios Semióticos**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 104-120, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/178719>. Acesso em: 9 fev. 2024.
- ZANELLA, Andrea Vieira. **Vygotski: contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: UNIVALI, 2014.

APÊNDICE A - Questionário dos estudantes do LETI**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Centro de Educação e Humanidades- instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras/ Mestranda: Bárbara Soares dos Santos

Orientadora: Carmem Lúcia Praxedes

QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES DO LETI**Pesquisadora: Bárbara Soares dos Santos****Orientadora: Carmem Lúcia Praxedes**

- Esse questionário deverá ser respondido de forma anônima
- Por favor, assinale com um X na opção que mais se adequa a sua situação e justifique, quando solicitado.
- Cabe lembrar que não existe resposta certa ou errada.

1. Gênero:

- () Masculino
- () Feminino
- () Não me identifico com as opções acima

2. Faixa etária:

- () entre 60 e 65 anos
- () acima de 65 anos

3. Em qual nível do curso você se encontra atualmente?

- () Nível 1
- () Nível 4

4.

- a) **Ao escolher o espanhol como língua adicional ⁵² (língua estrangeira), seus objetivos foram majoritariamente:**
- () Profissionais (a fim de me qualificar para o mercado de trabalho)
 - () Pessoais (para aprender uma habilidade nova, por hobby)
 - () Sociais (interação com o grupo, socialização etc).
 - () Outros

b) **Em caso de assinalar “outros”, quais seriam esses objetivos?**

5.

5.1 ESSA PERGUNTA DEVERÁ SER RESPONDIDA APENAS PELOS ESTUDANTES DO NÍVEL 1

Levando em consideração os seus objetivos iniciais, o quanto você acha que o LETI corresponderá as suas expectativas, até o final do curso?

- () abaixo de 20%
- () entre 20% e 40%
- () entre 50% e 75%
- () mais de 75%

5.2 ESSA PERGUNTA DEVERÁ SER RESPONDIDA APENAS PELOS ESTUDANTES DO NÍVEL 4

Levando em consideração os seus objetivos iniciais, o quanto você acha que o LETI correspondeu as suas expectativas, até o momento

⁵² A escolha do termo “Língua Adicional” justifica-se a partir da concepção de que o termo “estrangeiro” poderia representar tudo aquilo que é “distante”, “estranho” ou “alheio” ao aprendiz, como afirma Margareth Schlatter (2015) (apud RAMOS 2021). Além disso, segundo a autora, a escolha do termo L.A aponta para uma maior simetria entre os idiomas aprendidos, rompendo-se com a ideia de que uma língua seria superior a outra, seja ela a própria língua materna, ou as demais aprendidas ao longo da vida.”

presente?

- abaixo de 20%
- entre 20% e 40%
- entre 50% e 75%
- mais de 75%

Justifique a resposta acima (opcional)

6. Para você, o quanto a relação com outras pessoas potencializa o seu aprendizado?

- Totalmente
- Parcialmente
- Não é um fator relevante

7. Você já teve um contato prévio com a língua espanhola?

- Sim, muito contato
- Algum contato
- Nenhum contato

8. O que o motivou a escolher o espanhol como Língua Adicional e não outro idioma? (Resposta Pessoal)

- Identificação com a Língua e seus aspectos culturais (novelas, músicas, filmes etc)
 - Contato prévio com a Língua
 - Familiaridade com a Língua Portuguesa
 - Influência de Terceiros
 - Outros
-

a) Ao escolher estudar a língua espanhola, você tinha a pretensão de desenvolver em maior proporção qual habilidade?

- Oralidade
- Leitura
- Escrita
- Compreensão auditiva
- Nenhuma em específico
- Todas

b) Com relação a resposta anterior, até o momento, suas expectativas foram atendidas?

- Sim, totalmente
- Não
- Parcialmente

Em caso de assinalar as alternativas “Não” ou “Parcialmente”, apresente uma justificativa.

9. Quais foram (têm sido) os maiores desafios de se aprender uma nova língua?

- Oralidade
- Compreensão auditiva
- Escrita
- Leitura

() Outros

Em caso de assinalar “outros”, quais foram essas dificuldades?

10. Identifique nas afirmações abaixo, referente a diferentes estilos de aprendizagem, as numerações adequadas como indicado a seguir:

1: concordo totalmente

2: concordo parcialmente

3: não concordo

a) Sinto mais facilidade em aprender a partir de músicas, criando ou escutando.



b) Sinto mais facilidade em aprender a partir de jogos e localizações espaciais, como mapas. Sou visual. Retenho conhecimento a partir da disposição das palavras, imagens ou objetos no espaço.



- c) Aprendo melhor a partir de expressões corporais. Me identifico com as danças e expressões culturais de um país. Sou expressivo. Gosto de encenar.



()

- d) Aprendo melhor escrevendo os conteúdos e lendo aquilo que escrevi.



()

- e) Para mim é importante trabalhar em equipe. Isso ajuda a assimilar os conteúdos.



()

- f) Assimilo melhor os conteúdos a partir de ligações lógicas. Sou bom em

analisar problemas e resolvê-los a partir de soluções práticas e racionais. Sou bom em encontrar padrões para solucionar as questões que me são apresentadas.



()

g) Sei me analisar e reconheço meus pontos fortes e onde posso melhorar



()

11. De 0 a 10, pontue o seu perfil como estudante de línguas⁵³?

() Eu gosto de exercícios que me façam aprender novas palavras e seus significados. Gosto de aprender novas palavras para expressar meus pensamentos e emoções e entender as pessoas com as quais me comunico.

() Eu gosto de estudar os aspectos gramaticais da linguagem e sua lógica. Gosto dos exercícios que me fazem entender a estrutura da língua. Para mim, a linguagem tem lógica, assim como a matemática.

() Eu tenho uma boa memória fotográfica. Consigo recordar aquilo que li pelo posicionamento da palavra no texto ou no quadro. Isso me ajuda a memorizar e aprender.

⁵³ Adaptado de TORRESAN, Paolo. La teoria de las inteligencias multiples y la didactica de las lenguas. Perugia: Guerra Edizioni, 2010.

() Para mim, é fácil memorizar o que aprendo com canções e rimas, eu gosto da sonoridade que língua que estudo tem. É o que me chama atenção ao escolher um novo idioma.

() Para mim, o mais importante ao aprender qualquer idioma é a comunicação. Conseguir me relacionar, expandir os meus contatos, me colocar no lugar do outro e entender os seus objetivos e me expressar.

() Eu acho muito importante entender quais são as minhas dificuldades e os meus pontos fortes ao aprender. Sou muito consciente do meu próprio estilo de aprendizagem e costumo utilizá-lo ao meu favor.

Sobre os temas abaixo, responda

12. Para você, o que é ter êxito em uma aprendizagem de língua espanhola?

13. O que você acha que atrapalha ou poderia atrapalhar o seu êxito na aprendizagem?

14. Qual característica abaixo você mais considera ter como estudante de língua adicional? Pode marcar mais de uma opção.

- () Ousadia. Não tenho medo de errar e me expressar
- () Timidez. Tenho medo de cometer erros
- () Extroversão. Gosto de me relacionar e aprender trocando informações com outras pessoas
- () Introversão. Aprendo melhor sozinho do que trocando informações com outros.

15. Você considera que tem autonomia em seu processo de aprendizagem?

- () Totalmente
- () Parcialmente
- () Nem um pouco

16. Você acredita que aprender um idioma após os 60 anos apresenta vantagens? Se sim, quais?

17. Há algum aspecto desafiador de aprender um idioma após os 60 anos? Se sim, qual?

18. O que você mais gosta/acha importante ao aprender um novo idioma?

Assinale com um x.

- () Conhecer novas culturas e como elas se comportam
- () Conseguir me comunicar com pessoas de outros lugares/ Viagem
- () Conseguir ampliar a minha capacidade de leitura em outro idioma
- () A possibilidade de entender músicas e outros conteúdos em outro idioma
- () Me comunicar por escrito em redes sociais, ou em outras plataformas, com pessoas de outros países
- () Todas as afirmações acima
- () Outros

Em caso de assinalar outros, escreva abaixo o que te parece importante ao aprender um novo idioma.

19. Qual seria a maior contribuição do LETI para a sua vida?

20.1 Você já estudou outra língua, além do português e do espanhol?

20.1.2 Em caso afirmativo, qual?

20.2 Qual o seu grau de escolaridade?

- Ensino fundamental completo (antigo primário e ginásio)
- Ensino médio completo (antigo segundo grau)
- Ensino Superior Completo
- Pós -Graduação

APÊNDICE B - Questionário das professoras bolsistas LETI**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Centro de Educação e Humanidades- instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras/ Mestranda: Bárbara Soares dos Santos

Orientadora: Carmem Lúcia Praxedes

QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES DO LETI**Pesquisadora: Bárbara Soares dos Santos****Orientadora: Carmem Lúcia Praxedes**

1. Quais as contribuições que o LETI tem tido em sua vida, pessoal e/ou profissional?

2. Quais os maiores desafios de ensinar para o público da terceira idade?

3. Há aspectos facilitadores em se trabalhar com esse público? Se sim, quais?

4. Qual (ais) da (s) principal (ais) competência (s) linguística (s) você acredita ser mais desafiadora ao ensinar o espanhol como Língua adicional para o público idoso?
Justifique

pronúncia

escrita

compreensão leitora

compreensão auditiva

5. Há alguma temática pela qual os estudantes da terceira idade se interessem mais?
Se sim, qual (ais)?

6. Em sua opinião, o ensino de Língua Adicional, no caso a Língua Espanhola, pode contribuir para um maior reconhecimento e melhor convivência com a diversidade, por parte do público idoso? Explique:

7. Você acredita que a diferença de idade entre professor bolsista e os estudantes do LETI, impactou de alguma forma a relação entre professor e aluno? Se sim, de que forma?

8. Sabemos que boa parte dos idosos teve uma formação mais tradicional, em que o professor era visto, muitas vezes, como o detentor do conhecimento e os alunos tinham uma participação passiva na aprendizagem. Em sua opinião, essa formação interfere, de alguma forma, no comportamento dos estudantes em sala de aula? Em caso afirmativo, de que modo?

9. Em que aspecto você percebe o impacto da validação dos conhecimentos prévios dos estudantes em sala de aula?

10. Como você trabalha com as questões didáticas, como a disposição dos conteúdos e o tamanho da letra no quadro, por exemplo? Você acredita que esses aspectos podem interferir nas aulas?

11.

a. Para você as questões linguísticas e culturais devem ser abordadas de forma separadas ou interdependentes?

b. Como você integra tais questões em sala de aula?

12. Assinale com um x se um dos estímulos abaixo é ou já foi utilizado por você em sala de aula

() Música

() Jogos

() Dança, mímica ou outros tipos de expressões corporais

() Trabalhos em equipe

() raciocínio lógico

() Solicitação para que os estudantes compartilhem suas histórias pessoais

() Outros

13.

- a. Você acredita que ainda existe um estigma da pessoa idosa na sociedade?

- b. Em sua opinião, qual seria o papel do LETI para a modificação do “imaginário” coletivo sobre a pessoa idosa?

- 14.** Se você pudesse escolher um adjetivo para caracterizar a sua turma, qual seria?

- 15.** Das opções abaixo, coloque 0 para as alternativas que nunca foram utilizadas em sala de aula, 1 para as que foram entre 1 e duas vezes e 2 para que foram utilizadas duas ou mais vezes.⁵⁴

- () Exercícios que estimulem a aprendizagem de novos vocabulários, para que os estudantes possam se expressar.
- () Exercícios de gramática estrutural.
- () gramática estrutural relacionado aos gêneros textuais
- () Exercícios de comunicação oral

⁵⁴ Adaptado de TORRESAN, Paolo. La teoria de las inteligencias multiples y la didactica de las lenguas. Perugia: Guerra Edizioni, 2010.

- () Exercícios de escuta e compreensão auditiva
- () exercícios que envolvam música, poesias e rimas
- () Autoavaliação
- () Uso de jogos da memória, mapas etc

APÊNDICE C - Transcrição dos áudios: Bolsista A

Centro de Educação e Humanidades- instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras/ Mestranda: Bárbara Soares dos Santos

Orientadora: Carmem Lúcia Praxedes

Questionário – Professora Bolsista A

Pesquisadora: Bárbara Soares dos Santos

Orientadora: Carmem Lúcia Praxedes

1. Quais as contribuições que o LETI tem tido em sua vida, pessoal e/ou profissional?

R: É, então são gigantescas. Primeiro porque a gente aprende demais com eles, fazendo os materiais, elaborando os materiais. Sem contar a troca. A questão das questões afetivas, que eles contribuem demais nesse aspecto.

2. Quais os maiores desafios de ensinar para o público da terceira idade?

R: Assim que eu entrei, o maior desafio na minha cabeça eram as questões tecnológicas, porque tem a questão da comunicação, muitos aqui não têm muito conhecimento das tecnologias, como WhatsApp e até mesmo e-mail. É difícil ter essa troca com eles. Mas agora eu acho que a maior dificuldade é com alguns alunos especificamente, porque tenho alunos aqui com dificuldade de entender até mesmo o que eu falo em português, imagina em espanhol. Eu também estou com algumas questões de alunos com esquecimento (...) que estão se perdendo nas salas. Já falei várias vezes onde é a sala mais acabam se perdendo. Enfim, acredito que essas são as dificuldades da memória.

3. Há aspectos facilitadores em se trabalhar com esse público? Se sim, quais?

R: Eu enxergo como é aspecto facilitador, é tudo o que envolve a ludicidade e eu sou muito a favor de jogos, de atividades com músicas, então tudo o que transforma o ambiente da aprendizagem num ambiente mais leve, mais divertido mesmo, eu acredito que tem funcionado bastante nas nossas atividades.

4. Qual (ais) da (s) principal (ais) competência (s) linguística (s) você acredita ser mais desafiadora ao ensinar o espanhol como Língua adicional para o público idoso? Justifique

pronúncia

escrita

compreensão leitora

compreensão auditiva

R: ela justificou em se tratar do nível inicial existem dificuldade em várias competências, mas a pronuncia acaba ganhando

5. Há alguma temática pela qual os estudantes da terceira idade se interessem mais? Se sim, qual (ais)?

R: Acredito que temas que envolvem viagens, cultura de países. Acredito que sejam mais atrativos.

6. Em sua opinião, o ensino de Língua Adicional, no caso a Língua Espanhola, pode contribuir para um maior reconhecimento e melhor convivência com a diversidade, por parte do público idoso? Explique:

R: Com certeza é. A gente busca também trazer muito temas, sociais, envolvendo a língua, e isso está contribuindo bastante até para para o pensamento crítico deles.

7. Você acredita que a diferença de idade entre professor bolsista e os estudantes do LETI, impactou de alguma forma a relação entre professor e aluno? Se sim, de que forma?

R: Impactou positivamente, porque eles me enxergam como a neta, filha e eu...não diria que os enxergo como avô ou meus pais, mas acredito que exista uma relação de amizade entre a gente.

8. Sabemos que boa parte dos idosos teve uma formação mais tradicional, em que o professor era visto, muitas vezes, como o detentor do conhecimento e os alunos tinham uma participação passiva na aprendizagem. Em sua opinião, essa formação interfere, de alguma forma, no comportamento dos estudantes em sala de aula? Em caso afirmativo, de que modo?

R: Sim, é inclusive no começo do ano, eu fiz, depois de um tempo que a gente começou

nossas aulas, uma pesquisa com eles para saber como é o andamento, como eles enxergam o nosso processo aqui de aprendizagem e eu tive, não todos, mas um ou outro que reclamou dessa questão, dessa forma, como a gente trabalha, porque a gente não usa a gramática assim de forma cansativa. Eu procuro deixar sempre eles livres para buscarem o conhecimento deles, pesquisar em sala mesmo e dou tempo para eles mesmos formularem o pensamento em relação àquilo e para buscarem adquirir a língua. E eu e eu tive algumas respostas reclamando disso: “Ai eu estou sentindo falta da gramática” “Eu estou sentindo falta dos verbos e tal. Mas só isso mesmo.

9. Em que aspecto você percebe o impacto da validação dos conhecimentos prévios dos estudantes em sala de aula?

R: Eu acho fundamental, (...) porque o conhecimento prévio é como um termômetro, né? Vai medir de que forma eles conseguem chegar a adquirir aquele conhecimento mais rápido ou mais devagar. Porque (...) adquirir a língua depende do conhecimento prévio.

10. Como você trabalha com as questões didáticas, como a disposição dos conteúdos e o tamanho da letra no quadro, por exemplo? Você acredita que esses aspectos podem interferir nas aulas?

R: Então, o quadro eu procuro não usar muito. Eu gosto muito de fazer trabalho em rodas com eles. Gosto de trazer o texto impresso ou a gente procura no celular e tal, debatendo ou, como eu falei também, eu gosto muito de usar jogos, de fazer trabalhos em grupos. Essa questão de quadro, eu não sou muito de usar. Uso quando preciso, mas não é a minha praia. Eu gosto de imprimir (os textos) sempre o mais visível possível, porque tem muitos aqui que tem problemas de vista, então para enxergar eles têm um pouquinho de dificuldade.

11.

c. Para você as questões linguísticas e culturais devem ser abordadas de forma separadas ou interdependentes?

R: De forma interdependente. Embora eu não curta trabalhar assim, focar muito na gramática, claro que a gente tem um momento que a gente tem que pegar a gramática para ensinar a língua. Mas claro, vamos sim precisar da gramática, elas estão unidas às questões culturais, mas nada que seja muito maçante.

d. Como você integra tais questões em sala de aula?

R: É geralmente eu uso a gramática em contexto. É como a gente usa muito muitos textos, a gente pega o texto em sua totalidade e vai desmembrando e vai tentando identificar cada aspecto gramatical, mas de uma forma contextualizada, não simplesmente ensinando gramática por ensinar, mas pensando : “ para que que serve o adjetivo ?”, por exemplo, “para que que serve o substantivo? ”Essas coisas.

12. Assinale com um x se um dos estímulos abaixo é ou já foi utilizado por você em sala de aula

Música

Jogos

Dança, mímica ou outros tipos de expressões corporais

Trabalhos em equipe

raciocínio lógico

Solicitação para que os estudantes compartilhem suas histórias pessoais

Outros

13.

a. Você acredita que ainda existe um estigma da pessoa idosa na sociedade?

R: Com certeza é no início, até mesmo por parte deles também. A gente até hoje a gente escuta muito eles, é tratando sobre esse assunto que eles mesmos não acreditam que são capazes, pela memória está fraca ou algo do tipo. E eu tento sempre encorajar a pensar o contrário, que eles conseguem. É uma questão de (..) exercitar a mente e (...) eu sempre falo com eles, é um exercício, assim como um exercício para a gente desenvolver o músculo, só exercitando.

b. Em sua opinião, qual seria o papel do LETI para a modificação do “imaginário” coletivo sobre a pessoa idosa?

R: (...) o LETI, junto com com a UNATI e com os projetos, eles estão sempre nessa comunhão. Eles (...), além de colocar o idoso em evidência, junta toda a comunidade para ajudar esse idoso. Para reinserir esse idoso nas atividades sociais mesmo.

14. Se você pudesse escolher um adjetivo para caracterizar a sua turma, qual seria?

R: Eu diria, muito animada.

15. Das opções abaixo, coloque 0 para as alternativas que nunca foram utilizadas em sala de aula, 1 para as que foram entre 1 e duas vezes e 2 para que foram utilizadas mais de duas vezes.⁵⁵

(2) Exercícios que estimulem a aprendizagem de novos vocabulários, para que os estudantes possam se expressar.

(1) Exercícios de gramática estrutural.

(1) gramática estrutural relacionado aos gêneros textuais

(2) Exercícios de comunicação oral

(2) Exercícios de escuta e compreensão auditiva

(2) exercícios que envolvam música, poesias e rimas

(1) Autoavaliação

(2) Uso de jogos da memória, mapas etc

⁵⁵ Adaptado de TORRESAN, Paolo. La teoria de las inteligencias multiples y la didactica de las lenguas. Perugia: Guerra Edizioni, 2010.

APÊNDICE D - Transcrição dos áudios: Bolsista B

Centro de Educação e Humanidades- instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras/ Mestranda: Bárbara Soares dos Santos

Orientadora: Carmem Lúcia Praxedes

Questionário – Bolsista B

Pesquisadora: Bárbara Soares dos Santos

Orientadora: Carmem Lúcia Praxedes

1. Quais as contribuições que o LETI tem tido em sua vida, pessoal e/ou profissional?

R: (...) As Contribuições foram muitas, né? Porque (...) trabalhar com a terceira idade (...) me forma como ser humano. (...) Porque a terceira idade eu vejo que é uma fase muito esquecida (...) pela gente, né? E a gente deixa muito eles de lado. (...) E eu comecei a ver que eles são pessoas que realmente precisam de atenção, não é? Apesar do que tenham feito ao decorrer da vida, enfim, mas (...) é uma idade que é uma solidão. E aí eu aprendi assim, a ser mais paciente, porque às vezes querem chegar, falar, conversar, então, assim, eu nunca interrompi para poder continuar a aula. Eu sempre deixei bem à vontade, né? Eu tive muita paciência, aprendi a ser mais paciente com eles (...) para deixá-los a vontade e deixar eles falarem.

Obs: maior contribuição foi pessoal

2. Quais os maiores desafios de ensinar para o público da terceira idade?

R: (...) É realmente fazer com que eles lembrem das coisas, porque às vezes, por exemplo (...) em uma semana, eu digo uma palavra (...) e aí na outra semana, eles me perguntam a mesma palavra. Então, assim (...) é fazer um trabalho de uma maneira que eles consigam fixar (...) melhor as coisas, porque, por conta da idade, a gente sabe que quanto mais velho

(...) mais dificuldade a pessoa tem pra poder aprender (...) então o maior desafio seria a questão da memória desses estudantes.

3.

a. **Há aspectos facilitadores em se trabalhar com esse público? Se sim, quais?**

R: Assim, o que eu mais elogio na questão da terceira idade (...) é que eles não estão lá por obrigação, eles estão lá porque eles querem. Eles realmente querem aprender (...) o espanhol, eles querem praticar. Então, assim, eu nunca precisei falar (...): “gente, pega o caderno para anotar”. Nunca. (...). Sozinhos eles pegam. Normalmente quando a gente pega uma turma de (...) adolescente ou criança, a gente precisa pedir tal. Então, assim, é fácil. (...) Eu não preciso ficar: “Gente, vamos lá, escuta aqui e tal”. Às vezes tem umas que gostam de conversar, aí eu...”chicas, hola, estoy aquí” (...) não tem jeito, aluno é aluno (...) mas (...) eles são muito proativos (...) e eles realmente estão ali para aprender: (...) perguntam (...) questionam, entendeu? E às vezes também eles dão essa questão de sugestões. Eu gosto de receber. Eles falam assim: “Então, professora. Eu amei esse material mas eu acho que a gente poderia trabalhar também de tal forma, entendeu? Então assim (...) porque lá tem muitas professoras também, né? (...) e eu como eu estou informação. E aí é assim, é muito bom, muito fácil trabalhar com a terceira idade, eles realmente querem.

b. **Você percebeu alguma melhora na memória ao longo desse tempo?**

R: Pior que sim, porque (...) têm alunos lá que estão há 10 anos, 12, né? Então estão há muitos anos (...) porque o nível 4 (...) é o último. Então, assim, eles podem continuar. Então o que acontece? (...) No primeiro ano eu trabalhei a gramática, fala – oralidade, a escuta, né? Eu trabalhei essas 3 coisas. E aí eu eles aprenderam bastante, né? Mas aí o que acontece é que eles não tinham desenvolvido muito bem a fala. Então o que que eu fiz: nesse período agora, nesse semestre, eu escolhi um material de uma editora espanhola “Toda Oídos”, que ele trabalha muito com a questão da conversação e da audição. Entendeu? Porque às vezes eu notava assim: “A professora, você está falando muito rápido”. E assim, eles estão há 10 anos lá, entendeu? No nível 4, os meus alunos têm que entender. (...). Então assim, eu peguei realmente um material que trabalhasse bastante a audição (...) Eu falei assim: olha (...) esse semestre, mudei totalmente e (...) como eu vi que vocês estavam sentindo a necessidade de melhorar a fala e a audição, trouxe esse material e a gente vai trabalhar fala e audição. Aí eles super aceitaram. Eu falei assim, olha, minha meta é que até o final do ano vocês já

estejam falando bem. E aí eu comecei, então assim, era o material que tinha muitos (...) áudios, né? Então eu levava a caixinha, repetia várias vezes (...) porque às vezes eles achavam que estavam falando muito rápido. E aí tem uma opção que eu consigo diminuir a velocidade. (...) E aí, por exemplo, eu saía com eles para a sala de aula para fazer entrevista com os alunos da graduação. Aí eu que estava ali no hall do 11 e aí eu falava: “Oh, pega qualquer aluno aí, não precisa ser de espanhol, e faz uma entrevista com ele”. Esse dia foi a matéria de “tu pareja Ideal”. E aí eles fizeram perguntas (...) e falaram: “Ah, professora, eu amei. Amei demais porque é uma coisa que a gente nunca fez, né? E eu vejo que eles sentem muito essa necessidade de sair de sala de aula. (...) Então assim, meu objetivo foi que eles melhorassem a questão da fala e, assim, depois desses 6 meses (...) eles falaram que melhorou bastante a questão do entendimento deles.

4. Qual (ais) da (s) principal (ais) competência (s) linguística (s) você acredita ser mais desafiadora ao ensinar o espanhol como Língua adicional para o público idoso? Justifique

- pronúncia
- escrita
- compreensão leitora
- compreensão auditiva

R: Sem dúvidas o maior desafio, é a questão da compreensão auditiva. Por ter uma certa idade, eles já começam a ter mais dificuldade de ouvir e ainda mais quando em outro idioma. Por isso é necessário que nós professores da terceira idade, tenhamos paciência, gesticularmos bem, termos uma voz firme e com bom tom.

5. Há alguma temática pela qual os estudantes da terceira idade se interessem mais? Se sim, qual (ais)?

R: Bom, eles gostam muito de falar de experiências (...) da vida deles, eles adoram falar sobre viagens, né? (...) os perrengues que eles passaram ou que foi muito bom ou não foi. Então assim (...) como todos ali já viajaram muito, né? Então eles têm muita coisa para contar, eles adoram contar as histórias, entendeu? Eles gostam muito de falar das experiências deles, principalmente de coisas relacionadas à cultura de outros países, porque já viajaram bastante por América Latina, né? Eles gostam bastante.

6. Em sua opinião, o ensino de Língua Adicional, no caso a Língua Espanhola, pode contribuir para um maior reconhecimento e melhor convivência com a diversidade, por parte do público idoso? Explique:

R: Com certeza, porque, por exemplo, eu tenho alunos que passeiam bastante e eles falam, “professora, encontrei um argentino, encontrei um mexicano (...) eu entendi tudo, eu falei e tal”. Então, assim, ajuda muito. (...) Assim, eles já têm a gratuidade do transporte público, então aproveitam pra passear à beça e aí eles acabam encontrando (...) estrangeiros e eles falam (...) “ olha, professora (...) ajudei tal pessoa, consegui falar...

7. Você acredita que a diferença de idade entre professor bolsista e os estudantes do LETI, impactou de alguma forma a relação entre professor e aluno? Se sim, de que forma?

R: Eu acho que eu nunca senti um impacto por parte deles, porque como eles estão há anos lá eles já estão acostumados com essa questão dos alunos serem mais novos, serem bolsistas, não estarem formados, né? Mas eu sempre vi uma relação de igual para igual. Eles nunca me trataram “porque você é mais nova, você não sabe muita coisa”, entendeu? Eles sempre me trataram de igual para igual. Eles me chamam de professora...(...) então assim eles me viam realmente como essa questão do professor e não com uma diferença por eu ser mais nova, estar na graduação.

Obs: A professora já entrou no nível 4 e os estudantes já estavam há um bom tempo na turma.

8. Sabemos que boa parte dos idosos teve uma formação mais tradicional, em que o professor era visto, muitas vezes, como o detentor do conhecimento e os alunos tinham uma participação passiva na aprendizagem. Em sua opinião, essa formação interfere, de alguma forma, no comportamento dos estudantes em sala de aula? Em caso afirmativo, de que modo?

R: (...)Como eles me tratam de igual para igual, eles eram muito participativos(...). Eles não me colocavam no pedestal nem nada, né? Eu era só professora deles, né? (...) e eles também ajudavam (...) trazendo (...) o conhecimento externo deles.

9. Em que aspecto você percebe o impacto da validação dos conhecimentos prévios dos estudantes em sala de aula?

R: Com certeza, acaba deixando a aula mais dinâmica. (...) Eu gosto muito de trabalhar, inclusive um professor meu trabalha assim e depois que eu comecei a ter aula com ele (...) meu modo de dar aula, tudo mudou, porque assim, o que ele faz e que eu passei a fazer igual a ele: usar todo o conhecimento do aluno externo para trazer para a aula. Né? Porque acaba

(...) enriquecendo mais o conteúdo da aula. Eu posso usar como exemplos, entendeu? Eu posso linkar um com o outro. Então, assim, acaba me ajudando a dar aula e assim é muito bom. (...) Eu gosto muito de usar o conhecimento que ele já tem, né? Porque querendo ou não, são pessoas mais experientes, né? Então, assim, eles já viveram muito, então o que não falta é o que falar.

10. Como você trabalha com as questões didáticas, como a disposição dos conteúdos e o tamanho da letra no quadro, por exemplo? Você acredita que esses aspectos podem interferir nas aulas?

R: Então, podem, mas até hoje, felizmente, nunca me atrapalhou nem precisei (...) adaptar nada. A única coisa que eu é que eu tenho que adaptar é a questão do som. Quando eu levo os áudios, eu tenho que colocar bem alto e claro para eles conseguirem escutar. Eu tenho uma aluna que ela tinha uma leve deficiência auditiva, então ela não escutava bem. Então eu tinha que sentar perto dela, falar diretamente pra ela (...) pra ela ver os gestos, pra poder ela conseguir entender. Agora em relação a letra (...) raramente eu passava um slide, alguma coisa. (...) No segundo semestre que eu trabalhei com eles (...) , a gente foi para uma sala que tinha televisão. E aí eu usava mais [os slides]. E aí eu (...), espelhava o meu tablet na televisão e conseguia aumentar para eles enxergarem. Fora isso, a minha letra é bem grande (...). Então assim, no quadro (...) eles raramente mesmo eles falavam: “professora, não tô entendendo”. (...) Então assim, acho que a minha letra já facilitava o entendimento deles.

11.

e. Para você as questões linguísticas e culturais devem ser abordadas de forma separadas ou interdependentes?

R: Eu acho que dá muito bem para linkar as duas, porque se eu faço um texto falando, por exemplo, da cultura do dos incas (...) eu consigo trabalhar a gramática dentro daquele texto (...). Então assim, posso perguntar: “quais são os adjetivos que tem aqui, [quais são] os substantivos?” Ou: “qual o tempo verbal que está sendo utilizado?” Entendeu? (...) Para não ficar só aquela coisa: “vamos ver sua gramática, né?”. Dá para a gente aproveitar mais. (...) Em vez de a gente só vê a cultura, dá pra gente aproveitar e ver a gramática ali dentro daqueles textos, também. (uma gramática contextualizada)*

f. Como você integra tais questões em sala de aula?

R: (...) Eu vejo assim, eu tenho uma hora e meia. Se eu parar para (...) separar cultura, gramática e tal, eu vou perder muito tempo. (...). Então assim, eu consigo trabalhar melhor quando eu vejo o texto, a gente dá aquela interpretação pra ver se realmente entenderam o objetivo e tudo o que foi falado e aí, depois disso, já posso introduzir a gramática. Por que a gramática toma muito tempo. Porque você precisa repetir várias vezes, ver se eles entenderam realmente, né? Então assim é... eu trabalho desse jeito.

12. Assinale com um x se um dos estímulos abaixo é ou já foi utilizado por você em sala de aula

Música

Jogos

Dança, mímica ou outros tipos de expressões corporais

Trabalhos em equipe

raciocínio lógico

Solicitação para que os estudantes compartilhem suas histórias pessoais

Outros

13.

a. Você acredita que ainda existe um estigma da pessoa idosa na sociedade?

R: Com certeza (...) foi o que eu falei no início, né? Dessa questão da sociedade esquecer a velhice. (...). Assim, não dar atenção, né? E assim, eu sempre fui muito atenciosa, porque na minha família tem muitos (...) idosos (...). Então assim, é... vejo que são pessoas carentes e conforme (...) os filhos (...) vão casando, elas vão tendo menos atenção. Então assim, é um grupo que é esquecido pela sociedade.

b. Em sua opinião, qual seria o papel do LETI para a modificação do “imaginário” coletivo sobre a pessoa idosa?

R: (...) Se cada bolsista (...) começar a ter essa atenção para a terceira idade, eu acho que ele pode passar pra frente. Né? (...) Porque às vezes era uma pessoa que não dava atenção pra sua avó e passou a dar por causa do LETI, né? (...) Eles [os idosos] são pessoas que gostam muito dessa atenção e eles me retribuem.

14. Se você pudesse escolher um adjetivo para caracterizar a sua turma, qual seria?

R: Amorosos

15. Das opções abaixo, coloque 0 para as alternativas que nunca foram utilizadas em sala de aula, 1 para as que foram entre 1 e duas vezes e 2 para que foram utilizadas duas ou mais vezes.⁵⁶

(2) Exercícios que estimulem a aprendizagem de novos vocabulários, para que os estudantes possam se expressar.

(2) Exercícios de gramática estrutural.

(2) gramática estrutural relacionado aos gêneros textuais

(2) Exercícios de comunicação oral

(2) Exercícios de escuta e compreensão auditiva

(1) exercícios que envolvam música, poesias e rimas

(0) Autoavaliação

(0) Uso de jogos da memória, mapas etc

⁵⁶ Adaptado de TORRESAN, Paolo. La teoria de las inteligencias multiples y la didactica de las lenguas. Perugia: Guerra Edizioni, 2010.