



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

A ESCOLA EM QUE ACREDITAMOS: EXPLORANDO OS DOMÍNIOS LINGUÍSTICO, SOCIAL E COGNITIVO, A PARTIR DE UMA ABORDAGEM HUMANISTA, NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LE

Debora R. L. Zoletti/UFRRJ/ drlzoletti@gmail.com
Maristela Pinto/UFRRJ/Maristela.ufrrj@gmail.com

Resumo

Fruto do trabalho desenvolvido pelos subprojetos “O ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola: uma proposta intercultural crítica” (Pibid/Capes) e “Livros didáticos de Espanhol como LE na Educação Básica: análise crítica e propostas intervencionistas” (Residência Pedagógica/Capes), vinculados aos Cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, esta comunicação pretende, inicialmente, apresentar um estudo de análise crítica a respeito de como a compreensão e a produção oral e a abordagem dos textos literários hispânicos vêm sendo realizadas nas aulas de Espanhol como LE na Educação Básica e, posteriormente, apontar para o desenvolvimento de propostas de ações intervencionistas nesses dois campos da linguagem, de forma que a prática educativa esteja pautada em atividades pedagógicas que perpassem, igualmente, os domínios linguístico, social e cognitivo (Hodges e Nobre, 2012). Portanto, nosso estudo anseia levar licenciandos, futuros docentes, à reflexão de como o livro didático deve ser um norte, mas não a única ferramenta e mais, a lhes instrumentalizar para que potencializem aquelas atividades que julguem pouco pertinentes e significativas tanto para o desenvolvimento da dimensão linguística-oral e artística-literária de seus alunos, quanto para sua formação humana. Tal estudo se justifica, pois as escolas-parceira/campo dos programas PIBID e Residência Pedagógica, do subprojeto Espanhol, da UFRRJ, estão inseridas em uma realidade sócio-econômica difícil, apresentam rendimento abaixo do desejado e alunos nem sempre motivados, uma vez que o conhecimento exigido raramente é significativo para suas vidas, tão pouco sua experiência de mundo é levada em conta, fatos estes recorrentes na maioria das escolas tanto públicas quanto privadas, de nosso Estado, e principalmente, da Baixada Fluminense. Pautado nessa realidade, nosso objetivo, como educadoras e coordenadoras de área/docentes orientadoras desses subprojetos, é tentar dirimir essa realidade, levando nossos licenciandos a perceberem e a concretizarem, em suas ações e em sua futura prática docente, a escola como lugar: (i) de construção de conhecimento e de transformação social, (ii) que foca no sujeito, (iii) na qual o conhecimento orientado seja verdadeiramente significativo, (iv) em que a vivência dos sujeitos seja o norte de seu planejamento, (v) em que haja um olhar para o outro e uma inter-relação entre as diferentes culturas, (vi) no qual as atividades propostas desenvolvam, de fato, as múltiplas operações cognitivas dos sujeitos, (vii) em que, durante o processo, o sujeito tome consciência de que operações cognitivas utilizou para consolidar seu conhecimento e, por fim, (viii) no qual, ao final do processo, tenhamos sujeitos ativos, éticos, letrados, críticos, conscientes de seu papel na sociedade. A fim de que concretizemos esse novo olhar para a escola e ponhamos em prática tais ações, é imprescindível que livre-mo-nos “dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito que são” (Pacheco, 2001, p.11), que compreendamos que “não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo” (Pacheco, 2014, p.13) e que, por fim, se ofereça aos alunos uma formação cuja base esteja solidificada segundo os aspectos humanísticos. De acordo com Pacheco (2012) a intencionalidade educativa que serve de referencial a essa escola que acreditamos, orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis, solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e



elevadas qualidades de cada ser humano. Assim, coadunando as concepções do educador à prática educativa defendida por Hodges e Nobre (2012), solicitamos aos licenciandos dos subprojetos que analisassem criticamente um livro didático de Espanhol como LE aprovado pelo PNLD, no que concerne às práticas de compreensão e produção oral e às abordagens literárias. Almejamos, com esse estudo, fomentar a criatividade e a consciência dos licenciandos, futuros professores, para novas formas de explorar não só o livro didático, mas toda sua prática docente. Acreditamos que ao se lançar um olhar mais humano à educação, com conteúdos mais significativos e aplicáveis na vivência de seus sujeitos- aprendizes, colocando-os como centro da produção de seu conhecimento, construiremos uma escola com “corpo” e “alma” da sociedade atual. Uma escola que acompanha as mudanças tecnológicas, concretas e abstratas da sociedade, tornando-se um lugar acolhedor e com sentido de existir, atendendo, desse modo, as necessidades acadêmicas e humanistas deste século.

Palavras-chave: educação humanista, espanhol como LE, oralidade, literatura

THE SCHOOL WE BELIEVE IN: EXPLORING LINGUISTIC, SOCIAL AND COGNITIVE DOMAINS FROM A HUMANISTIC APPROACH IN CLASSES OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Result of the work developed in the subprojects “The teaching of Portuguese and Spanish: an intercultural critical proposition” (Pibid/Capes) and “Spanish Textbooks as Foreign Language in Basic Education: critical analysis and interventionist proposition” (Pedagogical Residency/Capes), linked to the undergraduate Language courses at the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, this academic work intends, initially, to present a critical analysis study regarding ways in which listening, speaking, and the ways that Hispanic literary texts have been dealt with in classes of Spanish as a foreign language in Basic Education. Lately, we also intend to point to the development of propositions of interventionist actions in these two language fields, in such a way that the educational practice is guided by pedagogical activities that undergo, in equal manner, the linguistic, social and cognitive domains (Hodges and Nobre, 2012). Therefore, our study aims at leading undergraduate students and future teachers to reflect upon how textbooks must serve as a direction, but not the only tool to be used in classrooms, to instrumentalize them so that those activities believed to be of little relevancy and meaning both to the development of the linguistic-oral and artistic-literary domains of their students, as well as for their human formation, are potentialized. Such a study is justified in the sense that partner-schools/fields of the PIBID Program and Pedagogic residency of the Spanish Subproject at UFRRJ, are inserted in a challenging socio-economic reality, presenting a below average output and students not always motivated, since the knowledge demanded is rarely significant to their lives, and little is their life experience taken into account – recurrent facts in most public schools, both public and private, in our state, and mostly, in Baixada Fluminense. Based on that reality, our goal, as educators and coordinators/advisors of those subprojects, is to try to resolve those issues, making our students realize and materialize, in their actions, the school as a location: (i) for the building of knowledge and social transformation; (ii) which focuses on the individual; (iii) in which guided knowledge is truly significant; (iv) in which the living experience of the individuals becomes the guidance of their planning; (v) in which the Other is taken into account and an interrelation between different cultures, (vi) in which the proposed activities develop, in fact, the multiple cognitive operations of the individuals, (vii) in which, during the process, the individual becomes aware of the cognitive operations he/she used to consolidate his/her knowledge, and, finally, (viii) in which, at the end of the process, we have active, ethical, literate, critical individuals, aware of their roles in society. In order to materialize this new approach towards the school and to put those actions into practice, it is mandatory that we rid ourselves of “the ways of being that have sedimented on us, and that lead us to believe that things have to remain the way they are” (Pacheco, 2011, p.11). Therefore, we must be able to realize that “it is a great mistake the idea that it is possible to build a society of individualized, democratic and



inclusive beings while schooling is conceived as just a cognitive training.” (Pacheco, 2014, p.13). Finally, we must offer our students an education whose basis is solidified according to humanistic aspects, since we believe that, turning to a more humane approach towards education, with more significant and applicable contents in the life of learning subjects, putting them at the center of the production of knowledge, we will build, in fact, a school with “body” and “soul” in contemporary society.

Keywords: humanistic education, Spanish as a foreign language, orality, literature

1. O paradoxo da educação brasileira

“Vivemos um momento paradoxal na educação brasileira”, nos afirma Ana Claudia Arruda Leite, coordenadora de Educação e Cultura da Infância do Instituto Alana, em uma entrevista para um site¹ especializado em pensar a educação. Estamos diante de uma significativa melhoria na garantia de acesso à escola básica, porém, dois importantes aspectos figuram como nossos maiores desafios: a qualidade e a transformação. É fato que o modelo tradicional de ensino, baseado em uma divisão do conteúdo acadêmico por disciplinas isoladas, em um professor expositor como única figura detentora do saber e em alunos tratados como uma tabula rasa ou como “folhas em branco”, não encontra mais espaço no panorama do século XXI. A escola de nosso século precisa empenhar-se em criar novos paradigmas para a educação, transformando-se em um espaço de aprendizagem, verdadeiramente, transformadora. Segundo estudos de Leite, já se percebe que algumas escolas estão buscando alternativas a esse desafio e repensando seus projetos político-pedagógicos. Discussões importantes, como a reformulação do currículo e do sistema de avaliação, temas como inclusão e a diversidade, são alguns dos pontos que estão sendo incorporados à prática cotidiana daquelas poucas escolas. Essa visão mais humana da educação é urgente e necessária, conforme acredita e nos sinaliza a estudiosa:

“Acreditamos que precisamos sim transpor os muros da escola no que tange a espaço e tempo, concretos e simbólicos, mas tão importante quanto isso é fortalecer a escola como uma comunidade de aprendizagem, construída por sujeitos, pois ela é, antes de tudo, espaço de relação humana. Sem afeto, vínculo e socialização, a educação se desumaniza.” (LEITE, Ana C. Arruda, 2013)

Interessada no aluno como pessoa integral, completa, e total, essa escola abre portas às novas formas de ensino. A partir do fomento do espírito coletivo e cooperativo, é um lugar em que posturas autoritárias e egocêntricas são rejeitadas, visto que deixa à disposição dos alunos o resgate de seus próprios conhecimentos e experiências, a fim de que eles as retomem quando necessário. Estamos apontando para a necessidade de uma educação humanista que parta da concepção da pessoa humana como sujeito-agente dotado de consciência, livre e racional e que considere que a educação é um processo intencional que implica a compreensão, afirmação e transformação do mundo e do próprio sujeito. Portanto, acreditamos e lutamos por uma escola como um lugar: de construção de conhecimento acadêmico e de transformação social; que foca no sujeito, ou seja, que foque nos interesses dos alunos sempre considerando os parâmetros curriculares; na qual o conhecimento orientado seja verdadeiramente significativo; em que a vivência dos sujeitos seja o norte de seu planejamento; em que haja um olhar para o outro e uma inter-relação entre as diferentes culturas; no qual as atividades propostas desenvolvam, de fato, as múltiplas operações cognitivas dos sujeitos; em que, durante o processo, o sujeito tome consciência de que operações cognitivas utilizou para consolidar seu conhecimento; em que a

¹ Disponível em: < <https://alana.org.br/entrevista-a-educacao-deve-olhar-para-as-potencialidades-da-crianca/>>. Acesso em 04 set, 2018.



base da formação esteja solidificada segundo os aspectos humanísticos; no qual, ao final do processo, tenhamos sujeitos ativos, éticos, letrados, críticos, conscientes de seu papel na sociedade.

2. Como alcançar essa prática nas aulas de Espanhol como LE?

Embora os livros didáticos de Espanhol tenham melhorado significativamente, principalmente, no que concerne aos temas abordados e às questões de compreensão escrita, ao longo de nossa prática docente, tanto como professoras do Ensino Básico, no passado, quanto hoje, como professoras do Ensino Superior com pesquisas voltadas ao ensino de Espanhol como LE, nos deparamos com uma prática pedagógica baseada, no geral, em propostas didáticas que ainda não necessariamente propiciam a formação de sujeitos letrados, ativos e críticos, visto que ou priorizam apenas as questões sociais, mas não dão as ferramentas linguísticas para que o aprendiz se expresse enquanto sujeito ou priorizam as questões linguísticas isoladas de significado para a vivência desse aluno.

Outra incongruência em que nos deparamos em nossa caminhada acadêmica é que os livros, as pesquisas de ensino e os docentes, em sua maioria, priorizam as atividades de compreensão escrita, seguida das de produção escrita, embora, os documentos norteadores da Educação Básica Brasileira (PCN, OCEM, PCN+), apontem para a necessidade de que as aulas de língua estrangeira estejam sempre pautadas, harmoniosamente, no trabalho com as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever). Percebemos a predominância de propostas de atividades didático-pedagógicas vinculadas às habilidades de leitura e escrita e, conseqüentemente, uma ausência de atividades voltadas para a produção e a compreensão oral, bem como uma deficiência no trabalho com os textos literários do universo hispânico.

Além desse cenário limitador, a filosofia educacional em que acreditamos, baseada no trato de questões humanistas, também foi esquecida ao longo dessas experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que merece destaque ao relembrarmos tais vivências, é o fato de que as atividades não se preocupavam com as questões referentes à cognição. Isto é, não se detinham em propostas que pudessem, de alguma maneira, estimular os processos mentais que o sujeito-aprendiz realiza e que pelos quais o conhecimento é adquirido, armazenado e recuperado para resolver problemas. Focando, desse modo, em uma educação do saber e não do pensar.

Diante de tal cenário, nos dedicamos a sair do mundo das ideias e a pensar em algo mais propositivo e nos debruçamos na elaboração de um tipo de proposta didático-pedagógica que contemple uma formação mais abrangente, linguística, humana e cognitiva, e assim, conseqüentemente, mais significativa nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira. Para isso, é imprescindível que consigamos despertar no sujeito-aprendiz a consciência crítica em relação à linguagem, explorando os aspectos sociopolíticos da língua, de forma que a aprendizagem esteja permeada pelas “várias formas de se viver a experiência humana” (PCN, p.24,1998).

Percebemos assim, o ensino de Espanhol, sempre que vinculado a valores, a processos afetivos e a processos cognitivos, como parte integrante daquela educação com base na formação humanista.

3. Fundamentação teórica

Estamos de acordo com o sociólogo polonês Zygmunt Bauman ao afirmar, em “O Mundo é inóspito à Educação?(I)”, que vivemos uma crise da educação que não é inédita. Segundo o autor, ao longo da história da educação, sempre existiram espaços de discussão acerca dos pressupostos e das estratégias tradicionais, aparentemente confiáveis e respeitadas, mas que, em certo momento, perdiam contato com a realidade e precisavam ser revistos ou reformados. Hoje



não é diferente. Com as mudanças provocadas pelos processos de globalização e de revolução tecnológica, principalmente após meados do século XX, a escola e suas práticas pedagógicas tiveram seus papéis questionados. O modelo tradicional de ensino conteudista e desvinculado das vivências do aluno não cabe mais no cenário do século XXI e isso se deve por uma razão clara: as pessoas simplesmente não são mais as mesmas. Se o protagonista de um ensino de qualidade é o humano, é inconcebível insistir na manutenção de uma metodologia estática diante de uma realidade totalmente dinâmica. Essa metodologia deve dar espaço às novas propostas que estejam de acordo com nosso aluno do mundo contemporâneo.

Assim, para fundamentarmos nossa proposta, nos baseamos nos estudos de Hodges e Nobre (2012) quando descrevem o processo de aquisição da leitura e da escrita na alfabetização a partir dos processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos. Segundo as autoras, a aquisição dessas duas habilidades é complexa e multifacetada, devendo perpassar pelos domínios linguístico, social e cognitivo. Partindo dessa concepção, consideramos que o desenvolvimento da competência linguístico-oral, bem como, a abordagem das atividades que exploram os sentidos do texto literário, também são habilidades que devem atentar a esses três domínios. O domínio linguístico está formado por cinco ramos da linguística – fonologia, morfologia, sintaxe, semântica pragmática –, que se enquadram em três grandes dimensões: a forma, o conteúdo e o uso. Já o domínio cognitivo consiste nos processos internos da mente humana envolvidos em extrair sentido do ambiente e decidir que ação deve ser apropriada. Esse domínio apresenta funções cognitivas que estão ligadas “a atenção, percepção, aprendizagem, memória, linguagem, resolução de problemas, raciocínio e pensamento” (Eysenk; Keane, 2007, p.11). Portanto, trata-se do domínio que abrange atos e processos envolvidos no conhecer de cada sujeito aprendiz. Por último, mas não menos importante, o domínio social que consiste nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior. Acreditamos, com base em Vygotsky (1991), que esses três domínios estão intrinsecamente interligados, posto que é por meio da linguagem (prática social) que o homem interage em sociedade o que fundamenta o surgimento das funções cognitivas.

Além de nos basearmos nos três domínios (linguístico, social e cognitivo) para fundamentar nossas propostas de atividades didático-metodológicas, nos apropriamos das concepções acerca da educação humanista defendida pela coordenadora de Educação e Cultura da Infância do Instituto Alana, a pesquisadora Ana Claudia Arruda Leite (2013). Segundo ela, a escola deve se fortalecer como um espaço de convivência e de leitura crítica e criativa do mundo; capaz de possibilitar tanto a apropriação do patrimônio simbólico e material da humanidade, como a construção de vínculos e de significados para a vida, no âmbito individual e coletivo. Esse espaço é possível a partir de uma educação humanista, pois assim forma sujeitos aprendizes com base na reflexão, na criatividade, na sensibilidade, usando seu conhecimento de forma prudente e responsável e transformando a “árvore do conhecimento” na “árvore da vida”.

A fim de que concretizemos esse novo olhar para a escola e ponhamos em prática tais ações, é imprescindível que, em diálogo com o educador José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, livremo-nos “dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito que são” (Pacheco, 2001, p.11), que compreendamos que “não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo” (Pacheco, 2014, p.13), e que, por fim, se ofereça aos alunos uma formação cuja base esteja solidificada segundo os aspectos humanísticos. A esta visão humanista da educação, somaremos as concepções acerca daqueles três domínios a fim de pensar e elaborar novas propostas didático-pedagógicas para as aulas de Espanhol como LE.

4. Metodologia

Como estamos diante de dois desafios na educação brasileira - qualidade e transformação - e nossos objetos de interesse são a literatura e a oralidade, nos dedicamos, neste estudo, a pensar



em como poderíamos contribuir para vencer esses desafios, a analisar criticamente atividades didático-metodológicas propostas em livros didáticos que estivessem vinculadas a esses dois campos da linguagem e a propor ações intervencionistas, a fim de que essas atividades abarcassem, equanimente, aqueles três domínios definido por Hodges e Nobre, (2012), com base na abordagem humanista.

Para tal, nosso primeiro olhar se pautou na seleção de atividades didático-pedagógicas de compreensão oral e de literatura. Em seguida, analisamos se: (i) as atividades propostas foram pensadas em serem construídas, de fato, pelo sujeito-aprendiz, não sendo, portanto, apenas uma mera reprodução mecânica de perguntas e respostas; (ii) os textos-base focam em temas de relevância para a vida do sujeito na sociedade; (iii) apresentam textos de gêneros diversos, para que o aprendiz possa “ler” o mundo; (iv) estão presentes diferentes variedades dialetais, para que se possa conhecer a cultura do outro e, futuramente, se estabelecer uma inter-relação entre eles; (v) há diferentes operações cognitivas sendo exploradas nas atividades ou se estas se repetem; (vi) as atividades abordam o conhecimento linguístico dos sujeitos-aprendizes; (vii) as atividades exploram as especificidades da oralidade e da literatura ou se seriam atividades de compreensão e produção escrita como foco central, usando ambas áreas apenas como pano de fundo; (viii) as atividades contribuem para a formação de um sujeito letrado, ativo, crítico e ético.

No que concerne às especificidades da oralidade, levantamos os seguintes aspectos: 1. Marcas da oralidade: turno de fala, tomada de turno, repetição, sobreposição de vozes, truncamento na fala, hesitação, pausas; 2. A fala varia a depender: da variação diatópica (geográfica), diastrática (social – idade, sexo, escolaridade), diacrônica (histórica), diafásica (situacional); 3. Especificidades da linguagem oral a depender: do maior ou menor distanciamento entre produtor e interlocutor, da maior ou menor interação com o ouvinte, do grau de maior ou menor formalidade, da maior ou menor elaboração e linearidade no discurso; 4. A importância da articulação dos segmentos e da entoação na inteligibilidade.

Já no que se refere à literatura, focamos nos seguintes pontos: 1. Ficcionalidade; 2. Plurissignificação; 3. Destaque dos aspectos subjetivos; 4. Percepção da função poética da linguagem; 5. Análise de personagens e narradores; 6. Percepção do modelo de narração; 7. Consideração do contexto histórico; 8. Criação de hipóteses interpretativas.

Após analisarmos criticamente as atividades, nos dedicamos a propor ações intervencionistas, a fim de que as atividades didático-metodológicas passassem a ser significativas tanto para o desenvolvimento da dimensão linguística-oral e artística-literária dos alunos-sujeitos quanto para sua formação humana.

Vale dizer que as atividades aqui analisadas criticamente e as ações intervencionistas apresentadas são um piloto de um trabalho maior que nossos pibidianos e residentes desenvolverão ao longo de 2019, com livros didáticos aprovados no último PNLD.

5. Discussão dos resultados

Analisamos, criticamente, duas atividades didáticos-metodológicas de compreensão oral (CO) e uma de dimensão literária, ambas as propostas no livro didático *Expansión: Español en Brasil*, publicado em 2002, pela editora FTD (São Paulo) e de autoria de ROMANOS, Henrique e CARVALHO, Jacira Paes.

Como exemplo 1 de atividade didático-metodológica de CO analisamos a seguinte:

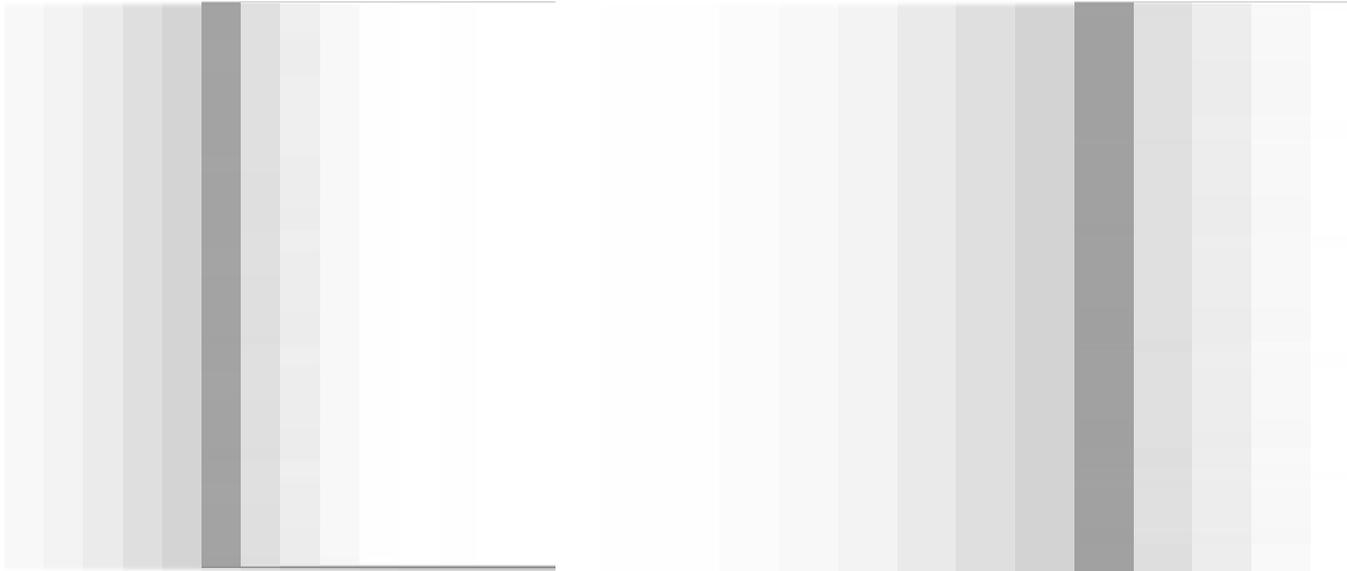


VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE



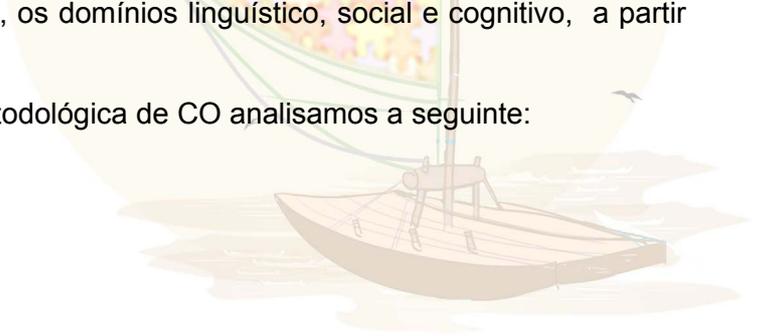
Atividade proposta no livro *Expansión: Español en Brasil* (São Paulo:FTD, 2002) - pág. 32,33

Analisando, criticamente, a atividade 1, verificamos que o texto-base tem uma temática tangencial relevante para a sociedade (relação de pais e filhos e as novas tecnologias), com um gênero utilizado nas relações sociais, no caso específico, o diálogo, porém massivamente constando nas atividades de compreensão oral, sem focar na área dialetal dos falantes, visto que não é um texto “autêntico”, e sim artificial, didatizado.

No que concerne às questões propostas, percebemos que estas exigem do sujeito-aprendiz mera localização de informação no texto, não explorando, dessa forma, nenhuma especificidade/marca da oralidade (domínio linguístico), podendo ser igualmente e pobremente apresentadas como questões de compreensão leitora. Explora sempre a mesma operação mental (domínio cognitivo), visto que é sempre o mesmo comando, localizar. Embora traga como personagens principais, uma mãe e uma filha, e se demonstre uma preocupação da mãe com as companhias da filha e a dificuldade de uso das novas tecnologias pela mãe (domínio social), as questões não problematizam, não trazem nenhuma reflexão acerca dessa inter-relação entre pais e filhos, limita-se a um recorte e cole do texto. Ainda que pudessem trazer a tona uma formação humanista, a partir da temática – relação de pais e filhos e ainda mais da questão da dificuldade de uso das tecnologias por pessoas mais velhas -, o jogo interacional das questões não explora o letramento, não possibilita que o sujeito-aprendiz se posicione de forma ativa, crítica e ética.

Em suma, com esse tipo de atividade didático-metodológica, o sujeito-aprendiz até dá a resposta certa e resolve a tarefa, no entanto, o conhecimento construído é limitado à resposta, visto que a mesma não perpassa, igualmente, os domínios linguístico, social e cognitivo, a partir de uma abordagem humanista.

Como exemplo 2 de atividade didático-metodológica de CO analisamos a seguinte:





VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

Escucha y lee el siguiente diálogo, atento a las palabras subrayadas.

Sí, señor

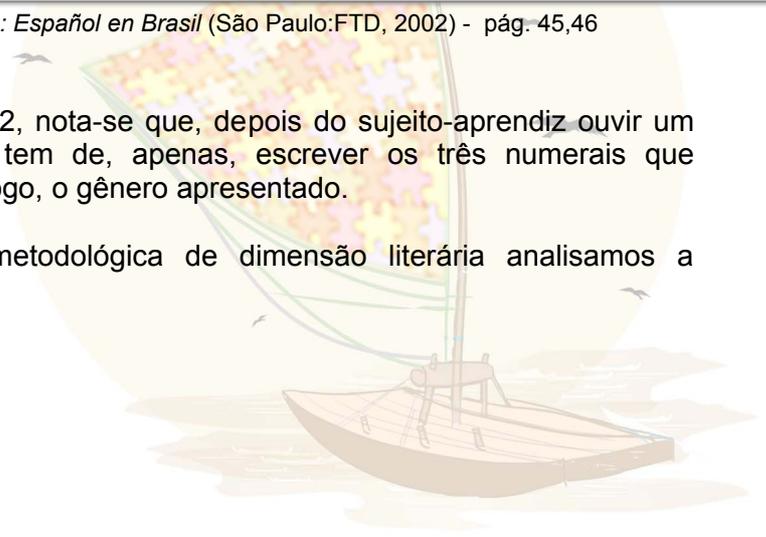
Profesor: De forma complementaria a unidad, comentar el uso del artículo de porcentaje ("descuento del 10%")

- Buenas tardes, señor.
- Buenas tardes, busco un regalo para una amiga.
- ¿Tiene usted algo en mente?
- No, la verdad es que no se me ocurre nada. Bueno... tal vez un reloj.
- ¿Desea usted un reloj más clásico o más moderno? Aquí puede ver los modelos que tenemos. ¿Qué le parece éste?
- No está mal, pero yo querría algo más discreto... A ver, muéstreme ese de tonos plateado y también ese azul oscuro.
- Aquí está. Es un modelo francés muy bonito. Además, está a muy buen precio.
- ¿Cuánto cuesta?
- **120 (ciento veinte)** euros.
- Muy bien, pues me lo llevo. ¿Podría envolverlo para regalo?
- Sí, señor. ¿Desea algo más?
- **Me gustaría** ver esa estatua. ¿Es de bronce?
- Sí, señor, de bronce. Es una pieza antigua restaurada.
- ¿Cuál es el precio?
- **79 (setenta y nueve)** euros.
- Pues me la llevo también. A ver, en total son...
- **199 (ciento noventa y nueve)** euros.
- ¿Puedo pagar con tarjeta?
- Sí, señor. Con tarjeta de crédito o a plazos, en hasta tres pagos mensuales sin intereses. Pero al contado, todavía tiene un descuento del **10% (diez por ciento)**.
- No, gracias. Voy a pagar con tarjeta.
- Como desee usted.

Atividade proposta no livro *Expansión: Español en Brasil* (São Paulo:FTD, 2002) - pág. 45,46

Analisando, criticamente, a atividade 2, nota-se que, depois do sujeito-aprendiz ouvir um texto de aproximadamente 25 linhas, ele tem de, apenas, escrever os três numerais que apareceram no diálogo. Uma vez mais o diálogo, o gênero apresentado.

Como exemplo de atividade didático-metodológica de dimensão literária analisamos a seguinte:





VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

El crimen perfecto

En Londres, es así: los radiadores devuelven calor a cambio de las monedas que reciben. Y en pleno invierno estaban unos exiliados latinoamericanos tiritando de frío, sin una sola moneda para poner a funcionar la calefacción de su departamento.

Tenían los ojos clavados en el radiador, sin parpadear. Parecían devotos ante el sotem, en actitud de adoración; pero eran unos pobres náufragos meditando la manera de acabar con el Imperio Británico. Si ponían monedas de lata o cartón, el radiador funcionaría, pero el recaudador encontraría, luego, las pruebas de la infamia.

¿Qué hacer?, se preguntaban los exiliados. El frío los hacía temblar como malaria. Y en eso, uno de ellos lanzó un grito salvaje, que sacudió los cimientos de la civilización occidental. Y así nació la moneda de hielo, inventada por un pobre hombre helado.

De inmediato, pusieron manos a la obra. Hicieron moldes de cera, que reproducían las monedas británicas a la perfección; después llenaron de agua los moldes y los metieron en el congelador.

Las monedas de hielo no dejaban huellas, porque las evaporaba el calor. Y así, aquel departamento de Londres se convirtió en una playa del mar del Caribe.

(GALEANO, Eduardo. *El libro de los abrazos*. 5. ed. Montevideo, Ed. Del Chanchito, 1994.)

1) ¿Qué problema tenían los exiliados latinoamericanos?
Los exiliados latinoamericanos estaban tiritando de frío y no tenían una sola moneda para poner a funcionar la calefacción de departamento.

2) El autor hace comparaciones en el segundo párrafo. ¿Qué es lo que compara?
Compara las monedas con los exiliados latinoamericanos. Tienen su mirada en el radiador a los devotos ante el sotem, en actitud de adoración. También compara su propia dificultad en lograr lo que querían a la idea de acabar con el Imperio Británico.

3) Dichas comparaciones reflejan la intención de...
a. suavizar su contenido.
b. exagerrar la impotencia de los exiliados ante sus intenciones.
c. enfatizar la idea de que el frío londrino es terrible.
d. ironizar el poder del Imperio Británico.

4) ¿Qué idea se les había ocurrido a los exiliados antes de surgir la moneda de hielo? ¿La realizaron? ¿Por qué?
Se les ocurrió poner monedas de lata o cartón para poner a funcionar el radiador, pero no lo hicieron porque el recaudador encontraría, luego, las pruebas de la infamia.

5) ¿Cómo surgió la moneda de hielo?
Surgió con el grito salvaje lanzado por uno de los exiliados.

6) ¿Qué ventajas traían las monedas de hielo en oposición a las de lata o cartón?
Las monedas de hielo se descongelaban con el calor y no dejaban huellas, al revés de las de lata o cartón.

Atividade proposta no livro *Expansión: Español en Brasil* (São Paulo:FTD, 2002) - pág. 389,390

Analisando, criticamente, essa atividade, constatamos que o texto-base tem uma temática relevante e atual para a sociedade (refugiados), com um gênero, infelizmente, pouco explorado nas relações sociais, no caso específico, o texto literário, fato este que se repete nas coleções didáticas.

No que se refere às questões propostas exigem do sujeito-aprendiz diferentes estratégias de leitura, ainda que majoritariamente foque na mera localização de informação no texto. Além disso, não explora nenhuma especificidade/marca do texto literário (domínio linguístico), podendo ser igualmente apresentadas como questões de compreensão leitora que se faria em um texto não-literário, predominando, apenas, uma operação mental específica (domínio cognitivo), localizar. Embora traga como personagens principais, refugiados em Londres, as questões não problematizam as dificuldades enfrentadas por esses e pelos refugiados de maneira em geral (domínio social). Embora pudessem trazer a tona uma formação humanista, a partir da temática apresentada, não trazem nenhuma reflexão a ponto de fazer o sujeito-aprendiz interagir com o conhecimento adquirido e com sua vida, o jogo interacional das questões não explora o letramento, não possibilita que o sujeito-aprendiz se posicione de forma ativa, crítica e ética.

Em suma, com esse tipo de atividade didático-metodológica, o sujeito-aprendiz até dá a resposta certa e resolve a tarefa, no entanto, o conhecimento construído é limitado à resposta, visto que a mesma não perpassa, igualmente, os domínios linguístico-literário, social e cognitivo, a partir de uma abordagem humanista.



Uma vez feitas as análises críticas das atividades de dimensão oral e de dimensão literária, apresentamos nossas intervenções:

NOVA PROPOSTA PARA ORALIDADE PAUTADA NO EXEMPLO 1

Comando:

Perceba e defina o problema (**DC de elaboração**) apresentado na relação entre mãe e filha (**DS**), a partir das três perguntas iniciais proferidas pela mãe (**DL**). Em seguida, se posicione, criticamente, acerca da postura dessa mãe (**AH**) relacionando-a com as posturas diversas das mães do seu círculo de convivência (**DC de saída**).

Padrão de resposta:

A mãe faz três perguntas diretas à filha acerca de sua vida pessoal: “Adónde vas?, Qué amiga?, Es la hija del vecino de la profesora de francés que vive en el 2º piso?”, mostrando uma inquietação, preocupação excessiva, podendo até ser considerada pela filha uma invasão de privacidade e controle, visto que não há um diálogo efetivo e sim um interrogatório por parte da mãe. Há uma relação “desconfortável” entre ambas.

Há mães com comportamento controlador como dessa apresentada no texto. Há mães com comportamento displicente, ou seja, não sabem nem querem saber da vida do filho. Há mães abusivas, ou seja, que não permitem que os filhos tenham suas próprias vidas, entre outros. A meu ver, o ideal é que as relações entre mães e filhas sejam calcadas no respeito mútuo, no diálogo contextualizado, na confiança e na aceitação das escolhas de seu filho, visto que este é autônomo e os princípios e valores foram, pouco a pouco construídos dentro desse lar.

NOVA PROPOSTA PARA ORALIDADE PAUTADA NO EXEMPLO 2

Comando:

A mãe apresenta uma deficiência em relação ao uso das tecnologias e pede a ajuda de sua filha (**DS**). Tomando por base o tom de voz da filha (**DL**), perceba e defina sua atitude ante a solicitação da mãe (**DC de elaboração**). Em seguida, se posicione, criticamente, acerca de sua postura como filha (**AH**) indique, ativa e eticamente, como pode-se ter uma conduta diferente frente essa problemática (**DC de elaboração**).

Padrão de resposta:

A filha tem uma atitude agressiva e pouco paciente com a mãe, como se pode perceber pelo tom de voz alto da filha nas falas como “Será posible que todavía no sepas manejar el ordenador?, ¡Claro que sí!, Eso te lo voy a explicar otro día. Tengo que salir ahora., No sé, no sé. Ya llamaré más tarde.”

Normalmente tenho a mesma atitude agressiva, pouco paciente e cortês com minha mãe. Devemos pensar no quanto nossas mães já tiveram paciência com a gente quando éramos bebês e nada sabíamos, devemos ter empatia e nos colocar no lugar delas e ver o quanto é difícil precisar do outro e ter a humildade de pedir a ajuda quando se tem dificuldade. Se assim agirmos, nosso tom de voz será baixo, seremos pacientes e corteses com elas e com qualquer outro indivíduo que buscar nossa ajuda.

02 NOVAS PROPOSTAS PARA O TEXTO LITERÁRIO

Proposta 1

Comando:

Galeano aborda em seu texto as dificuldades enfrentadas pelos emigrantes ao se estabelecerem em um país estranho (**DS**). Concatene, de forma global, as dificuldades



enfrentadas por esses emigrantes e apresente, de forma ampla, o que os levou a agir como agiram (**DC de elaboração**). Para tal, identifique e interprete a metáfora que o texto nos apresenta em suas linhas finais (**DL**). Em seguida, se posicione, eticamente, em relação à conduta que se deve ter frente a situação dos emigrantes em outro país (**AH**) (**DC de saída**).

Padrão de resposta:

Cometeram o crime perfeito, ou seja, criaram a moeda de gelo pra se aquecerem, visto que não tinham dinheiro para acionar a calefação. Desse modo, usaram o recurso que dispunham, no caso o gelo e a calefação, transformando o gelo em moeda, a qual moveu/ligou a calefação e assim se aqueceram e sobreviveram ao gélido Império Britânico e se aproximaram de suas terras, visto que, ao final do processo, o gelo virou água quente e límpida como o mar do Caribe. B) De forma empática, ou seja, se colocando no lugar do outro. Obviamente, como seres humanos, agimos instintivamente e queremos expulsá-los, pois poderão “tirar” de nós o pouco que temos. No entanto, as fronteiras, que foram criadas por nós, são imaginárias, nada é de ninguém de fato. Além disso, hoje são eles, mas poderia ser cada um de nós neste lugar.

Proposta 2

Comando:

Formule hipóteses plausíveis/ projete situações a partir do título “El crimen perfecto”, de Galeano (**DC de elaboração**) e, pautado na percepção do narrador, justifique o porquê do autor ter atribuído esse título ao texto (**DL**). Para tanto, é importante saber que, em seu texto, Galeano apresenta a situação extrema em que se encontram os emigrantes no gélido Império Britânico. Estes, para sobreviverem, precisam de calefação, a qual só funciona com a inserção de moedas. No entanto, os emigrantes são pobres e não dispõem das mesmas. Para tal, usaram o recurso natural que dispunham. Além de sobreviverem, ao final de sua ação, se aproximaram, ambientalmente, de suas origens (**DS**). Em seguida, aponte uma situação extrema que você tenha vivenciado e se posicione, ativamente, indicando sua postura ante essa situação (**AH**) (**DC de saída**).

Padrão de resposta:

Num primeiro momento, antes de ler o texto, podem-se especular diversas possibilidades que se encaixariam na condição de crime perfeito. Depois desse primeiro momento de hipóteses e após uma leitura do texto, pode-se chegar a seguinte ideia: se o autor julgou que o crime foi perfeito, os emigrantes descobriram uma forma de ligar/mover a calefação e assim sobreviveram. Com certeza, criaram uma moeda para introduzir na máquina. Se era de um recurso natural, seria o gelo, o qual ao entrar na máquina, esquenta o ambiente e no final se transforma em água quente e límpida como as águas do mar do Caribe. Como exemplo de situação extrema, podemos pensar num assalto. Ao meliante te abordar com uma arma de fogo a fim de roubar meu carro e ele se encontra do lado de fora do veículo, instintivamente, jogaria a chave nele, este se assustaria e eu sairia correndo a fim de evitar além do roubo, um sequestro e me esconderia atrás dos demais carros estacionados. Se o autor julgou que o crime foi perfeito, os emigrantes descobriram uma forma de ligar/mover a calefação e assim sobreviveram. Com certeza, criaram uma moeda para introduzir na máquina. Se era de um recurso natural, seria o gelo, o qual ao entrar na máquina, esquenta o ambiente e no final se transforma em água quente e límpida como as águas do mar do Caribe. Como exemplo de situação extrema, podemos pensar num assalto. Ao meliante te abordar com uma arma de fogo a fim de roubar meu carro e ele se encontra do lado de fora do veículo, instintivamente, jogaria a chave nele, este se assustaria e eu sairia correndo a fim de evitar além do roubo, um sequestro e me esconderia atrás dos demais carros estacionados.



Acreditamos que com essas ações intervencionistas, as atividades passaram a envolver, efetivamente, a consciência linguística e crítica dos alunos, além dos processos cognitivos, tendo como base uma formação humanista.

6. Considerações finais

Almejamos, com esse estudo, fomentar a criatividade e a consciência dos licenciandos, futuros professores, para novas formas de explorar os três domínios – linguístico, social e cognitivo, a partir de uma abordagem humanista, não só a partir das atividades propostas nos livros didáticos, mas em toda sua prática docente.

Acreditamos que ao se lançar um olhar mais humano à educação, com conteúdos mais significativos e aplicáveis na vivência de seus sujeitos- aprendizes, colocando-os como centro da produção de seu conhecimento, construiremos uma escola com “corpo” e “alma” da sociedade atual. Uma escola que acompanha as mudanças tecnológicas, concretas e abstratas da sociedade, tornando-se um lugar acolhedor e com sentido de existir, atendendo, desse modo, às necessidades acadêmicas e humanistas deste século.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubens. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Editora Papirus, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *44 Cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CUNHA, Juliana Alves dos Santos Gaêta. Funções cognitivas e aprendizagem: a abordagem de Reuven Feuerstein. *Estação Científica*, Juiz de Fora, no 18, jul-dez/2017.
- HODGES, Luciana Dantas. NOBRE, Alena Pimentel. Processos cognitivos, metacognitivos e metalingüísticos na aquisição da leitura e escrita. In: *Revista Teoria e prática da Educação*. V.15, n.3, p. 7-21. Set/dez2012.
- ALONI, Nimrod. *Educação Humanística*. Tradução: Silvia Moreira Leite. Disponível em: <www2.unifap.br/Borges>. Acesso em: 10/03/2018.
- PACHECO, José. Escola da Ponte. *Formação e transformação da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- PACHECO, José. PACHECO, Maria de Fátima. *Avaliação da aprendizagem na escola da Ponte*. Editora Wak: Rio de Janeiro, 2012.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- YVOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.