

O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO HISPÂNICO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE: PRATICANDO OS DOMÍNIOS LINGUÍSTICO, SOCIAL E COGNITIVO COM BASE EM UMA ABORDAGEM HUMANISTA DA EDUCAÇÃO

Debora Ribeiro Lopes Zoletti¹
Raiane Isabela Brumano Cypriano²

Resumo: Este capítulo tem como objetivo apresentar um recorte das experiências obtidas com a atuação no subprojeto do núcleo de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes – Edital N° 25/2018) e apontará a consolidação de uma proposta didático-pedagógica tendo como base o trabalho com os textos literários do universo hispânico a partir da integração entre a abordagem humanista (CANDIDO, 1999, 2011; PACHECO, 2012; FREIRE, 1987) e o desenvolvimento dos domínios linguístico (DL), social (DS) e cognitivo (DC) (HODGES; NOBRE, 2012; CUNHA, 2017; ZOLETTI; PINTO, 2018, 2020) dos estudantes da educação básica nas aulas de língua espanhola. O trabalho, realizado com os estudantes do Ensino Médio da escola estadual de Nova Iguaçu/RJ, consistiu em sinalizar a importância de uma formação integral na construção de um sujeito que não só domina as especificidades do texto literário, mas que, a partir dele, também desenvolve as diversas funções cognitivas, toma consciência de seu papel na sociedade e, ao transitar por aqueles três domínios, encontra terreno fértil para humanizar-se ainda mais. Essa formação integral evidenciou-se nos resultados finais quando, por exemplo, em uma das repostas ao questionário final do projeto, um educando afirmou que, com o PIBID, ele aprendeu a ser um melhor estudante (DL/DC), uma melhor pessoa (DS) e a valorizar muitas coisas ao seu redor (AH).

Palavras-chave: Texto literário hispânico; Educação humanista; Domínio linguístico; Domínio social; Domínio cognitivo.

¹ Professora e estudiosa das Literaturas Hispânicas, possui Bacharelado e Licenciatura (2003) em Letras Português/Espanhol pela UFRJ, Mestrado (2005) e Doutorado (2009) em Letras Neolatinas também pela UFRJ. Iniciou sua trajetória na docência na Educação Básica em 2000 e nela atuou por 10 anos. Em 2011 ingressou como professora de Cultura e Literaturas Hispânicas dos cursos de Licenciatura em Letras do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e, desde então, ao lado da Prof.^a Dr.^a Maristela Pinto, foi se entendendo e se reconhecendo como uma propulsora da educação humanista (ProEH) e, juntas, desenvolvem o Projeto “Sementes que pulsam” desde 2020. Seu campo de especialidade inclui as poéticas da Literatura Hispânica, os estudos intersemióticos e a aprendizagem da língua espanhola com base na abordagem humanista. Atua no grupo de pesquisa “Variação e Uso” (VARIUS/CNPq/UFRRJ) e é também pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa/CNPq Laboratório Interdisciplinar Latino-americano (LILA/CNPq/PPG Neolatinas/UFRJ).

² Atua como professora de Produção Textual na Educação Básica, licenciada (2022) em Letras (Português/Espanhol/Literaturas) pela UFRRJ. Durante a sua trajetória na graduação, identificou-se com a área de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola e, por meio das aulas e participações no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2018 a 2020) e no Programa de Residência Pedagógica (2021), buscou construir conhecimentos no sentido de uma educação humanista.

Resumen: Este capítulo tiene como objetivo presentar un recorte de las experiencias logradas con el trabajo en el proyecto del núcleo de Letras del Programa Institucional de Bolsas de de Iniciação à Docência (PIBID/Capes – Edital N° 25/2018) y señalará la consolidación de un propuesta didáctico-pedagógica basada en el trabajo con los textos literarios del universo hispánico a partir de la integración entre el enfoque humanista (CANDIDO, 1999, 2011; PACHECO, 2012; FREIRE, 1987) y el desarrollo de los dominios lingüístico (DL), social (SD) y cognitivo (DC) (HODGES; NOBRE, 2012; CUNHA, 2017; ZOLETTI; PINTO, 2018, 2020) de estudiantes de la educación básica en clases de lengua española. El trabajo, realizado con estudiantes de enseñanza media de la escuela pública de Nova Iguaçu/RJ, consistió en señalar la importancia de una formación integral en la construcción de un sujeto que no sólo domine las especificidades del texto literario, sino que, a partir de él, también desarrolla las diversas funciones cognitivas, toma conciencia de su papel en la sociedad y, al transitar por esos tres dominios, encuentra terreno fértil para humanizarse aún más. Esta formación integral se evidenció en los resultados finales cuando, por ejemplo, en una de las respuestas al cuestionario final del proyecto, un estudiante afirmó que, con el PIBID, aprendió a ser mejor estudiante (DL/DC), mejor persona (DS) y a valorar muchas cosas a su alrededor (AH).

Palabras llave: Texto Literario Hispánico; Educación Humanista; Dominio Lingüístico; Dominio Social; Dominio Cognitivo.

Introdução

Este capítulo cumpre o objetivo de promover a reflexão sobre a necessidade de uma real transformação das escolas do século XXI, desde os pontos de vista metodológico até o estrutural. Não é aceitável que “maus” hábitos praticados no espaço escolar do século XIX sigam sendo impostos e reproduzidos nos ambientes educacionais formais e é nesse sentido que, segundo Pacheco (2012), faz-se necessário reaprender e desobedecer responsabilmente. Crianças e os adolescentes da Educação Básica não podem ser tratados como, segundo Paulo Freire (1987), “tábulas rasas”, ou seja, como sujeitos passivos, incapazes e, muitas vezes, imaginados como estudantes desejosos por – e necessitados de – uma figura que escreva a sua história. O papel do educador comprometido amplamente com o estudante é refletir diariamente sobre a sua condição – a de mediador – e impulsionar o sujeito-aprendiz na construção da sua própria história por meio da autonomia, da responsabilidade, da empatia e do diálogo. Para fundamentar e exemplificar essa perspectiva, apresentaremos um recorte do subprojeto “O ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola: uma proposta intercultural crítica” (PIBID/Capes)³ da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) do núcleo

³ O subprojeto vigente de agosto/2018 a janeiro/2020 e, dividido em duas áreas de atuação (Literaturas Hispânicas e Língua espanhola) contava também com a coordenação da Professora Viviane Antunes na área de Língua Espanhola. O trabalho do núcleo de Literaturas Hispânicas se deu a partir do vínculo com o projeto “Uma educação humanista nas aulas de Espanhol como LE, perpassando os domínios linguístico, social e cognitivo” desenvolvido no Grupo de Pesquisa Variação e Uso (Varius/CNPq/UFRRJ) coordenado pelas professoras Debora Zoletti e Maristela Pinto.

de Literaturas Hispânicas (sob coordenação da professora Debora Zoletti – área de Literaturas Hispânicas), que propõe atividades didático-pedagógicas – amparadas em um texto literário hispânico – baseadas no desenvolvimento igualitário dos domínios linguístico (DL), social (DS) e cognitivo (DC) por meio de uma abordagem humanista (AH) nas aulas de Espanhol como LE.

Para tal, na seção 1 apresentaremos a escola como uma instituição social e, por isso, defenderemos a necessidade da ocorrência de mudanças no meio educacional recorrendo aos seguintes autores: Pacheco (2012), Souza (2013) e Alves (2001).

Na seção 2, argumentaremos a respeito da importância de uma educação baseada no envolvimento humano. Para esse fim, abordaremos sobre o Domínio Linguístico (DL), o Domínio Social (DS), o Domínio Cognitivo (DC) e a Abordagem Humanista (AH) tomando como base os estudos de Pacheco (2012), Zoletti e Pinto (2020), Hodges e Nobre (2012), Gombert (1992), Serrano (2021), Delors (2003), Eysenk e Keane (2007), Ferraz e Belhot (2010), Cunha (2017), Aloni (2016), Rodrigues (2001), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997; 1998).

Logo após, na seção 3, apresentaremos a equipe, o trabalho realizado e as questões da *Lectura* da Oficina 3 realizada por uma das equipes na turma⁴ de 1º ano do Colégio Estadual Dom Adriano Hipólito (Nova Iguaçu/RJ) pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Por fim, discutiremos, na seção 4, as respostas dos estudantes às questões e os resultados obtidos apontando para a importância de uma formação integral.

I A coisas não “têm de ser do jeito como são”: a escola do século XXI

A escola, enquanto instituição social, está atrelada à sociedade. Sendo assim, as transformações que ocorrem no meio social exercem influência direta ou indireta sobre a escola, uma vez que ela “não é o edifício, são as pessoas que nela vivem o drama educacional.” (PACHECO, 2012, p. 13).

Há marcadores temporais, históricos e ideológicos que singularizam a educação ao longo do tempo e expõem o seu caráter mutável. As escolas são orientadas para “atender as demandas sociais em contextos históricos determinados para a produção e reprodução dos valores culturais, políticos, econômicos e sociais” (SOUZA, 2013, p. 28). Nós, assim como Tonet (2007), acreditamos que a educação não é um ideal para todos os tempos e lugares.

É nesse sentido que o repensar a prática docente faz-se necessário. Atualmente temos percebido que diferentes profissionais que atuam nas – ou sobre as – escolas têm

⁴ Contamos com a participação da professora supervisora do Subprojeto, Fernanda Souza, regente da turma.

discutido sobre os projetos políticos-pedagógicos, bem como os materiais didáticos e afins. Nós, igualmente, compartilhamos dessa ideia, pois “é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são.” (ALVES, 2001, p. 51).

A escola do século XXI não pode continuar com as características das escolas do século passado. O educador como detentor de todo o conhecimento; os estudantes tratados como “tábulas rasas”; uma educação bancária unilateral (educador – estudante); um caráter homogeneizante; a avaliação utilizada como instrumento de punição; um elevado número de exercícios de repetição e a crença em um ensino que se limita aos muros de um edifício são características que devem ser transmutadas.

2 A transformação baseada no envolvimento: a abordagem humanista e o desenvolvimento dos domínios linguístico, social e cognitivo a partir do trabalho com o texto literário hispânico nas aulas de Espanhol como LE

— *Me diga e eu esqueço; ensine-me e eu lembrarei; envolva-me e eu aprenderei.*
(*Anne with an E* – Temporada 2: Episódio 10)

Acreditamos que o processo de desenvolvimento das habilidades integrais dos educandos seja realizado a partir do envolvimento com o outro (na relação eu-outro) e com os diferentes ambientes de aprendizagem. Portanto, é preciso, nessa perspectiva, que os educadores reconheçam os estudantes como seres livres, racionais, críticos, criativos e autônomos, já que

A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU, no sentido que Martin Buber lhe outorga. É, essencialmente, com os pais e professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. (PACHECO, 2012, p. 11).

Sendo assim, nota-se que é a partir do envolvimento que o “eu” se desenvolve, expressa e trans(forma) baseado no seu avanço em várias dimensões. Fundamentadas nesse direcionamento, as professoras Debora Zoletti e Maristela Pinto desenvolveram o projeto “Uma educação humanista nas aulas de Espanhol como LE: perpassando os domínios linguístico, social e cognitivo” no Grupo de Pesquisa, Variação e Uso (Varius/UFRRJ) objetivando uma nova proposta de educação que se comprometa com a formação integral do estudante do mundo contemporâneo, pois elas lutam

[...] 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 estudantes 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 base da formação esteja solidificada segundo os aspectos humanísticos [...] (ZOLETTI; PINTO, 2020, p. 80).

Portanto, para o efetivo desenvolvimento, no que concerne ao ensino de Espanhol como LE, mais do que aspectos propriamente linguísticos – fonológicos, morfológicos, semânticos e pragmáticos – é necessário que a relação social eu-mundo exterior e os processos internos (cognitivos) sejam abordados. Além disso, é de grande importância que o processo de ensino-aprendizagem tenha significado e esteja pautado em uma abordagem humanista da educação de forma que os estudantes possam utilizar o conhecimento de forma prudente e responsável na sociedade contribuindo, dessa forma, não apenas para uma transformação própria, como também para uma transformação do mundo em que vive.

O espaço escolar é responsável por contribuir na transformação dos estudantes em nível pessoal e social (DS), uma vez que pessoas transformadas geram mudanças (Abordagem Humanista – AH). Logo, é necessário que os conhecimentos orientados, além de estarem pautados nos documentos oficiais, tenham relação com as vivências dos sujeitos. Além disso, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras (mais especificamente com a literatura), o trabalho deve ser contextualizado e contemplar os aspectos literários (DL) desvinculando-se da concepção de que os textos literários estão a serviço do ensino de gramática normativa ou do léxico/vocabulário. Por fim, o estímulo ao desenvolvimento de diferentes funções cognitivas e a autoconsciência dos estudantes às operações (DC) contribuem para o *fazer pensar* e, tendo todas essas características juntas, o *envolver*.

No que se refere ao processo de aquisição de leitura e escrita, Hodges e Nobre (2012) defendem que “é complexo e multifacetado, decorrendo de fatores de diversas ordens. Ele perpassa, principalmente, os **domínios linguístico, social e cognitivo**, que, por sua vez, encontram-se intrincados e influenciam-se mutuamente.” (p. 85, grifo nosso). Assim como o processo de alfabetização, o trabalho com os sentidos dos textos literários também é complexo e multifacetado, sendo relevante, portanto, que os três domínios (DL, DS, DC) estejam associados a ele. Além disso, a abordagem humanista da educação contribui para que a formação integral seja efetivada. A seguir, explicaremos e fundamentaremos cada um dos três domínios (DL, DS e DC) e a abordagem humanista (AH).

2.1 Domínio Linguístico (DL)

O DL refere-se aos cinco ramos da Linguística – fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática – que se enquadram nas dimensões da forma, do conteúdo e do uso. A metalinguagem consiste “[...] nas atividades de manipulação consciente e reflexiva da linguagem.” (HODGES; NOBRE, 2012, p. 87), logo, abrange a consciência fonológica, morfológica, a sintática, metatextual e metapragmática (GOMBERT, 1992).

No tocante aos textos literários, diferentes conhecimentos metatextuais podem ser desenvolvidos, são eles: sonoridade, ritmo, complexidade (aspectos subjetivos); ficcionalidade; plurissignificação; percepção da função poética da linguagem (conotação); presença de personagens e narradores; percepção do modelo de narração; variabilidade (consideração do contexto histórico); liberdade de criação e criação de hipóteses interpretativas.

É necessário explorar toda a potencialidade do texto literário, uma vez que a literatura é rica, plural, complexa e abrangente, ou seja,

[...] o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambigüidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea. (BRASIL, 1998, p. 27).

2.2 Domínio Social (DS)

O DS diz respeito à relação eu-mundo/indivíduo-mundo, ou seja, é uma relação que, em um primeiro momento, possibilitará que cada estudante se reconheça como indivíduo único no mundo – com as suas emoções, sentimentos, histórias, personalidade, etc. – e, em um segundo momento, reconheça que exerce influência no mundo e é influenciado por ele.

Sendo assim, o educando notará que os seus sentimentos, as suas histórias e a sua personalidade estabelecem relação com o todo e, como consequência, desenvolverá a responsabilidade social, pois reconhecerá que o “eu” estabelece um impacto no “mundo” e o “mundo”, por sua vez, influencia o “eu”. No que se refere ao desenvolvimento dessa consciência social, Serrano (2021) argumenta que a educação tradicional é ineficaz nesse aspecto. Ainda de acordo com o pesquisador, e com base na relevância da consciência social,

A convivência humana (convivência social condicionada) alberga, concomitantemente, interesses (e necessidades) individuais e coletivos. Assim, afirmamos que, somente por meio de uma consciência coletiva (grupala, social) seremos capazes de atingir objetivos comuns: vida, segurança, paz, ordem econômica, desenvolvimento etc. (SERRANO, 2021, p. 180-181).

Portanto, nota-se que o “eu” depende do “nós” e cabe ao ambiente de aprendizagem preparar o ser humano para a convivência em sociedade estimulando o desenvolvimento da consciência moral e jurídica (SERRANO, 2021). A partir do trabalho com princípios, valores, direitos e deveres na comunidade escolar – e, no que concerne ao presente trabalho, com base em textos literários hispânicos – a responsabilidade social e o respeito ao próximo podem ser incentivados.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) “aprender a conviver em grupo supõe um domínio progressivo de procedimentos, valores, normas e atitudes.” (BRASIL, 1997, p. 64). Além disso, há quatro premissas apontadas pela UNESCO – de autoria do político europeu Jacques Delors (2003) – que são orientadoras da proposta curricular: i) Aprender a conhecer; ii) Aprender a fazer; iii) Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e iv) Aprender a ser.

No que diz respeito ao terceiro pilar, “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”, Delors (2003, p. 97, grifo nosso) afirma que duas vias complementares devem ser utilizadas pela educação: “Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, **a participação em projetos comuns**, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.”

Por fim, em relação ao “Aprender a ser”, o político argumenta que o papel da educação é mais complexo do que preparar as crianças para uma determinada sociedade, o problema está em “fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que **lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos.**” (DELORS, 2003, p. 101, grifo nosso).

2.3 Domínio Cognitivo (DC)

O DC está vinculado às diferentes Funções Cognitivas (FCs) relacionadas com “a atenção, percepção, aprendizagem, memória, linguagem, resolução de problemas, raciocínio e pensamento” (EYSENK; KEANE, 2007, p. 11) que são responsáveis por extrair sentido do ambiente e direcionar as ações. As FCs estão localizadas em níveis que vão dos mais simples aos mais complexos, como a Taxonomia de Bloom demonstra por meio da seguinte escala: i) Conhecimento; ii) Compreensão; iii) Aplicação; iv) Análise; v) Síntese e vi) Avaliação. As seis categorias reúnem um conjunto de verbos (conferir na Figura 1) que podem – e devem – ser utilizados na estruturação das atividades didático-pedagógicas a fim de que cada estudante tenha um desenvolvimento crescente em nível de intelecto, conhecimento, atitudes e habilidades específicas.

Figura 1 – Quadro da Taxonomia de Bloom

CONHECIMENTO	COMPREENSÃO	APLICAÇÃO	ANÁLISE	SÍNTESE	AVALIAÇÃO
Apontar	Descrever	Aplicar	Analisar	Armar	Ajuizar
Arrolar	Discutir	Demonstrar	Calcular	Articular	Apreciar
Definir	Esclarecer	Dramatizar	Classificar	Compôr	Articular
Enunciar	Examinar	Empregar	Comparar	Constituir	Eliminar
Inscrever	Explicar	Ilustrar	Contrastar	Coordenar	Escolher
Marcar	Expressar	Interpretar	Criticar	Criar	Estimar
Recordar	Identificar	Inventariar	Debater	Dirigir	Julgar
Registrar	Localizar	Manipular	Diferenciar	Reunir	Ordenar
Relatar	Narrar	Praticar	Distinguir	Formular	Preferir
Repetir	Reafirmar	Traçar	Examinar	Organizar	Selecionar
Sublinhar	Traduzir	Usar	Provar	Planejar	Taxar
Nomear	Transcrever		Investigar	Prestar	Validar
			Experimentar	Propor	Valorizar
				Esquematar	

* Adaptado de JONHSON & JONHSON, S. R.

Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/Gr4EVmwlTqw/Uo5daHHGKRI/AAAAAAAAAyU/k7iRF2zdyCc/s1600/verbos.png>.

Segundo Ferraz e Belhot (2010, p. 422), duas vantagens de se utilizar a Taxonomia de Bloom dentro do contexto educacional são:

[i] Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento; [ii] Estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).

Relacionando essas duas vantagens com os dois pressupostos dos estudos de Feuerstein: “[i] o cérebro humano é modificável, não sendo, portanto, uma estrutura rígida e [ii] a mediação de um indivíduo mais experiente muda a estrutura cognitiva do indivíduo mediado” (CUNHA, 2017, p. 3), entende-se a importância do educador como um mediador no estímulo ao desenvolvimento de diferentes FCs dos educandos, uma vez que “o cérebro humano é plástico, porque todos os comportamentos estão abertos e podem mudar porque o cérebro gera novas estruturas através de fatores internos e externos.” (CUNHA, 2017, p. 3).

2.4 Abordagem Humanista (AH)

A AH da educação:

[...] não é nada menos do que capacitar e **orientar os indivíduos para levarem uma vida intensa e completa**, marcada por uma deliberação

ampla e reflexiva, conduta moral e envolvimento político, engajamento autêntico na vida e apreciação criteriosa da beleza tanto na natureza como na arte. Os educadores humanistas devem, além disso, **buscar desenvolver pessoas bem formadas e íntegras, cuja cultura se manifeste não apenas em seu conhecimento geral, como também na utilização prudente e responsável do conhecimento** – de modo que a “**árvore do conhecimento**” possa servir também como uma **nutritiva “árvore da vida”**. Seu ideal é obter em seus estudantes a correta integração, bem como a correta tensão, entre o compromisso com padrões culturais elevados e um forte senso de individualidade tanto na forma de autonomia como na de autenticidade. (ALONI, 2016, p. 5, grifos nossos).

É importante que o conhecimento desenvolvido seja utilizado de forma prudente e responsável pelos sujeitos-aprendizes na sociedade em que vivem, de forma que esse conhecimento não seja tomado como um fim em si mesmo. Portanto, os professores comprometidos com uma formação humanista são amplamente responsáveis por dar exemplo “pessoal na arte de viver, bem como de criar em suas escolas uma atmosfera de cuidado, confiança, apoio, diálogo, respeito, imparcialidade, tolerância, pesquisa, liberdade, compromisso, responsabilidade e reciprocidade.” (ALONI, 2016, p. 6).

Empenhar esforços no sentido de uma educação mais humana é colaborar para a própria formação do estudante, uma vez que educar compreende ativar os meios “intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação.” (RODRIGUES, 2001, p. 241)

Sendo assim, cabe aos educadores instigar situações, levantamentos e exercícios – no contexto da sua disciplina específica – que contribuam para o processo de (trans) formação da pessoa humana tendo como foco o desenvolvimento da autorreflexão, da autenticidade, da empatia, do diálogo, do respeito, do comprometimento e da responsabilidade. O conhecimento desenvolvido no ambiente de aprendizagem deve ter, como objetivo, a transformação dos indivíduos e, como fim, a transformação da sociedade, já que, de acordo com Freire (1987), a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

3 Da teoria à prática: uma experiência vivenciada com o PIBID

O subprojeto “O ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola: uma proposta intercultural crítica” (PIBID/Capes) e, mais especificamente, o núcleo de Literaturas Hispânicas⁵ coordenado pela professora Debora Zoletti (UFRRJ), foi desenvolvido com

⁵ Vale ressaltar que durante o mesmo período, o subprojeto “Livros didáticos de Espanhol como LE na Educação Básica: análise crítica e propostas intervencionistas” (Residência Pedagógica/Capes) estava sendo desenvolvido na área de compreensão e produção oral – a partir da mesma fundamentação teórica (DC, DS, DL + AH) – sob a orientação da professora Maristela Pinto (UFRRJ) que desenvolveu o projeto “Uma educação humanista nas aulas de Espanhol como LE, perpassando os domínios linguístico, social e cognitivo” em parceria com a professora Debora Zoletti.

base no projeto “Uma educação humanista nas aulas de Espanhol como LE, perpassando os domínios linguístico, social e cognitivo” desenvolvido pelas professoras Debora Zoletti e Maristela Pinto no Grupo de Pesquisa Variação e Uso (Varius/UFRRJ) entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

O núcleo foi subdividido em equipes – três equipes⁶ compostas por duas bolsistas de Iniciação à Docência (bolsistas ID) e uma equipe composta por três bolsistas ID – que atuaram em dois colégios estaduais na cidade de Nova Iguaçu (RJ) no período de vigência do subprojeto. O trabalho teve como objetivo potencializar as atividades relacionadas aos textos literários hispânicos presentes no livro *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA, 2016) oportunizando o desenvolvimento do DL, DS e DC por meio de uma AH nas aulas de Espanhol como LE.

Vale salientar que a concretização do trabalho nas escolas sucedeu mediante a três oficinas realizadas durante o ano de 2019, cada uma delas contava com *Praelectura*, *Lectura* e *Poslectura*. Para efeito de análise neste capítulo, faremos um recorte e somente duas questões da *Lectura* da Oficina 3 realizadas com a turma de 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Dom Adriano Hipólito serão analisadas.

Em diálogo com a BNCC, a Oficina 3 (denominada *Sé tu mismo*) visou

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (BRASIL, 2017, p. 489).

Dessa forma, o trabalho também objetivou i) levar os estudantes ao uso das redes sociais de uma maneira crítica; ii) ressaltar a importância de se utilizar os aparelhos eletrônicos de forma consciente e equilibrada a fim de que os estudantes pudessem valorizar as relações reais conectando-se ao que é, verdadeiramente, relevante e iii) desenvolver a autenticidade responsável.

A seguir, transcreveremos as atividades (1 e 2) que foram elaboradas segundo nossa proposta teórico-metodológica (AH + DL, DS, DL) na etapa *Lectura* e, na próxima seção, discutiremos os seus resultados e impactos.

⁶ Bolsistas ID: Ariene dos Santos, Sara de Souza, Eloise Genai, Pamela Cardoso, Eduarda Faustina, Beatriz Saramella, Aline do Nascimento, Camila Silva e Raiane Isabela Brumano..

LECTURA

1) Lee el texto: (DL - Leitura de texto em Língua Espanhola)

La rana que quería ser una rana auténtica

Augusto Monterroso

Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/la-rana-que-queria-ser-una-rana-autentica/>. Acceso en: 10 out. 2019.

1.1. El texto pertenece al género literario fábula, en que los personajes son animales y el texto termina con una enseñanza (una moraleja) instructiva para las personas. Identifica la moraleja del texto. Luego, reflexiona si necesitas decírsela a alguien de tu entorno social como una manera de ayudarlo.

1.1. El texto pertenece al género literario fábula, en que los personajes son animales y el texto termina con una enseñanza (una moraleja) instructiva para las personas. (DS) + (DL - Características do género literario fábula). Identifica (DC: compreensão - Identificar a moral da história) la moraleja del texto (DL: compreender a linguagem figurada do texto literario + expor). Luego, reflexiona (DC: análise - analisar o entorno) si necesitas decírsela a alguien de tu entorno social como una manera de ayudarlo. (AH)

1.2. La rana, al tratar de conocer su valor a través de otras personas, sufrió algunas consecuencias. Describe algunas de estas consecuencias y relaciónalas a la idea del título de la fábula. Luego, ilustra que consejos le darías a alguien que actúa tal cual la rana.

1.2. La rana, al tratar de conocer su valor a través de otras personas, sufrió algunas consecuencias **(DS)**. **Describe (DC: compreensão – Descrever informações retiradas do texto)** algunas de estas consecuencias y **relaciónalas (DC: síntese – Relacionar duas áreas do texto)** a la idea del título de la fábula **(DL – relacionar as informações do texto ao seu título)**. Luego, **ilustra (DC: aplicação – aplicar o conhecimento ao ilustrar um conselho)** que consejos le darías a alguien que actúa tal cual la rana. **(AH)**

2) La historia está relacionada con el deseo de autenticidad de la rana. Relee el siguiente fragmento:

“[...] Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.[...]”

Interpreta con tus palabras qué es autenticidad para la rana y compara con lo que es autenticidad para ti. Luego, compara tu respuesta con la de alguien de tu familia.

2) La historia está relacionada con el deseo de autenticidad de la rana. **(DS)** Relee el siguiente fragmento:

[...]

Interpreta con tus palabras qué es autenticidad para la rana (DC: aplicação – Aplicação do conhecimento desenvolvido) + (DL – Criação de hipóteses interpretativas) y **compara con lo que es autenticidad para ti. (DC: análise – Analisar o “eu” e o “outro”).** Luego, **compara (DC: análise – comparação de respostas)** tu respuesta con la de alguien de tu familia. **(AH)**

4 Analisando os resultados obtidos: um desenvolvimento integral é possível?

Expomos as respostas dos estudantes em gráficos e, a seguir, discutiremos esses resultados.

4.1 Respostas da questão 1.1

Figura 2 – Gráfico com as respostas da questão 1.1 da *Lectura*

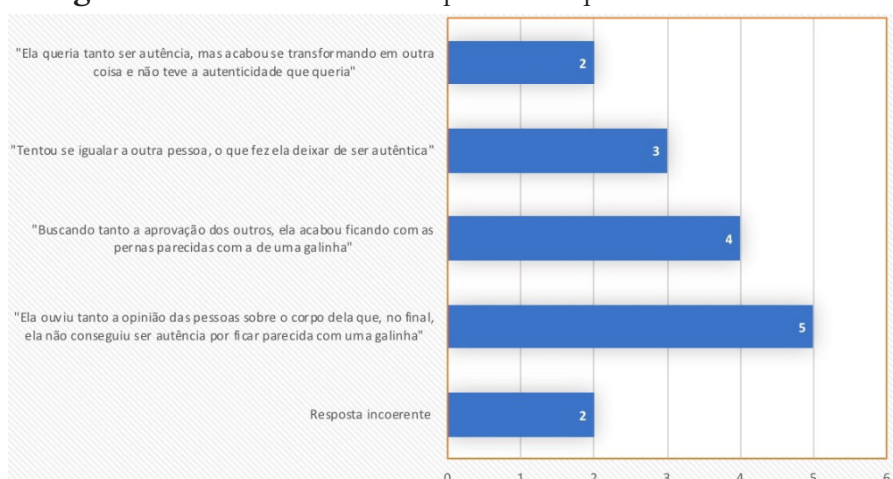


Fonte: Zoletti e Cypriano (2022).

Esse gráfico apresenta as respostas dos estudantes para a questão 1.1 da *Lectura*. Nessa pergunta, os estudantes deveriam apontar a moral da fábula. Dois discentes responderam que a moral é “ser você mesmo e não mudar só para agradar o outro” e mais dois afirmaram que a moral é “não mudar para agradar”. As outras 11 respostas foram diferentes: “Nunca mudar por causa de alguém”; “Somos incríveis da forma que somos”; “Ser você mesmo sem se importar com opiniões sobre você”; “Nunca depender de ninguém para se sentir bem”; “Não deixar as pessoas, por palavras ruins, fazerem você mudar”; “Não mudar por conta da opinião do outro”; “Não mudar, pois somos únicos”; “Não mudar pelos outros, mas sim por você”; “Não mudar o próprio jeito para ser igual a outra pessoa”; “Não mudar as próprias ações só para agradar” e, por fim, “Não mudar as atitudes para ter aceitação”.

4.2 Respostas da questão 1.2

Figura 3 – Gráfico com as respostas da questão 1.2 da *Lectura*



Fonte: Zoletti e Cypriano (2022).

Esse gráfico é referente à questão 1.2. da *Lectura*. Os estudantes deveriam relacionar as consequências que a personagem da fábula (a rã) sofreu por buscar o seu valor na aprovação das pessoas e, além disso, relacionar essas consequências com a ideia central do título (*Una rana que queria ser una rana auténtica*). Dois estudantes deram respostas incoerentes e cinco afirmaram que “ela [a rã] ouviu tanto a opinião das pessoas sobre o corpo dela que, no final, ela não conseguiu ser autêntica por ficar parecida com uma galinha.” Além disso, quatro discentes responderam “buscando tanto a aprovação dos outros, ela acabou ficando com as pernas parecidas com [as de] uma galinha”, três disseram que “[ela] tentou se igualar a outra pessoa, o que fez ela deixar de ser autêntica” e, finalmente, dois afirmaram que “ela queria tanto ser autêntica, mas acabou se transformando em outra coisa e não teve a autenticidade que queria.”

4.3 Respostas da questão 2

Figura 4 – Gráfico com as respostas da questão 2 da *Lectura*



Fonte: Zoletti e Cypriano (2022).

O gráfico corresponde à questão 2 da *Lectura*. Os sujeitos-aprendizes precisariam interpretar o que era a autenticidade para a rã e, depois, comparar com o que eles entendiam por autenticidade. Sete estudantes afirmaram “para a rã era ser aprovado pelos outros. Pra mim, é ser eu mesmo” e seis relataram que “para a rã era agradar todo mundo e pra mim é ser eu mesmo”. As demais respostas foram diferentes: “Ser autêntica pra mim é não ter que provar para os outros que eu sou incrível”; “Ser eu mesma”; “Ser você mesmo e não mudar pela opinião dos outros”; “Para a rã, ela tinha que ter uma perna bonita para ser aprovada pelas pessoas”; “Ser do jeito que eu sou e não igual aos outros”; “Ser único acima de qualquer opinião” e “Para mim é ser sempre eu mesmo e nunca mudar para tentar agradar”.

4.4 Discussão dos resultados

Ao analisar os resultados das duas primeiras questões da *Lectura* (Oficina 3), percebemos que os educandos entenderam a temática e analisaram o texto de maneira atenta e crítica.

Na questão 1.1, vemos que a moral da fábula (**DL**) foi bem depreendida por todos os estudantes, obtendo, dessa forma, 100% de aproveitamento da questão. Já na questão 1.2, os sujeitos-aprendizes – à exceção de duas respostas incoerentes – recorreram à ideia central presente no título (**DL**) da fábula (*Una rana que quería ser una rana auténtica*), 11 deles relacionaram (**DC**) as consequências ao título e apenas três não estabeleceram essa analogia. Na questão 2, 13 estudantes responderam ao que, de fato, foi pedido no enunciado: relatar o significado de autenticidade para cada um (**DS**) e, depois, comparar (**DC**) com a autenticidade para a rã (“*Pra rã era ser aprovado pelos outros. Pra mim, é ser eu mesmo*” / “*Para a rã era agradar todo mundo e pra mim é ser eu mesmo*”). As outras sete respostas estão incompletas por ora responderem o que é autenticidade apenas para a rã (“*Para a rã, ela tinha que ter uma perna bonita para ser aprovada pelas pessoas*”), ora apenas para eles próprios (“*Ser autêntica pra mim é não ter que provar para os outros que eu sou incrível*” / “*Ser eu mesma*” / “*Ser você mesmo e não*

mudar pela opinião dos outros” / “Ser do jeito que eu sou e não igual aos outros” / “Ser único acima de qualquer opinião”).

Sendo assim, é possível perceber que todos os domínios (DS, DC, DL) foram explorados. Além disso, a AH foi, de fato, trabalhada a partir do direcionamento das questões e das respostas a cada uma delas, uma vez que o conhecimento (do DL em si) foi significativo para a vida dos sujeitos-aprendizes, atuantes em sua sociedade.

Considerações finais

Este capítulo objetivou o estímulo ao desenvolvimento de novas atividades didático-pedagógicas como consequência de um questionamento sobre as necessidades dos estudantes do século XXI. Dentro dessa proposta de educação é possível reconhecer o lugar do sujeito-aprendiz – o de destaque – no processo de construção do conhecimento, uma vez que o educador apenas auxilia no processo de formação de um sujeito que não só possui uma consciência dos processos metalinguísticos e metacognitivos, mas também reconhece o “eu”, o “outro” e o “nós” e, por isso, faz um aproveitamento crítico e responsável das habilidades desenvolvidas utilizando os conhecimentos de forma prudente e responsável na sociedade.

O subprojeto “O ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola: uma proposta intercultural crítica” (PIBID/Capes) por meio do núcleo de Literaturas Hispânicas vai de encontro com o “verbalismo”, nos termos de Freire (1987), e demonstra que – para além da teoria – é possível promover, na prática, um desenvolvimento dos domínios (DL, DS e DC) com base em uma AH de educação. Vale salientar que nós especificamos o DL (características do plano artístico-literário) com base em textos literários hispânicos, mas também é possível, realizando a contextualização teórica adequada, trocar esse domínio por algum específico de uma outra área de conhecimento.

Por fim, é necessário enfatizar o potencial transformador e humanizador da literatura. Como os textos literários fazem “viver”, eles não só possibilitam um desenvolvimento linguístico ([com o PIBID eu aprendi] *a falar mais outra língua e a ter mais comunicação*)⁷ e cognitivo ([o PIBID é] *para [nos] ajudar evoluir e para dar força nas matérias*), como também o social ([o PIBID é] *um ensinamento extra que nos ajuda a enxergar um pouco mais*) e humano confirmando a humanidade do ser humano (CANDIDO, 1999) ao levá-lo à utilização prudente e responsável do conhecimento ([com o PIBID eu] *aprendi que independente de qualquer coisa, temos que respeitar, ajudar [...] ter amor ao próximo e prestar bastante atenção nas publicações da internet*) a partir de um desenvolvimento integral ([com o PIBID] *eu aprendi a ser um melhor estudante (DL/DC), uma melhor pessoa (DS) e a valorizar muitas coisas (AH) ao meu redor*).

Referências

ALONI, N. *Educação Humanista*. Tradução de Silvia Moreira Leite e equipe. 2016. Disponível em: www2.unifap.br/Borges. Acesso em: 18 dez. 2021.

ALVES, R. *A escola com quem sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papyrus, 2001.

⁷ Respostas dos estudantes ao questionário final do projeto.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria da Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Remate de males*: Antonio Cândido, n. especial, 1999.

CUNHA, J. Funções cognitivas e aprendizagem: A abordagem de Reuven Feuerstein. Juiz de Fora: *Estação Científica*, n. 18, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/3729113/fun%C3%A7%C3%B5es-cognitivas-e-aprendizagem-feuerstein.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. *In: Educação*: um tesouro a descobrir. 2 ed. São Paulo: Cortez. P. 89-102. DF: MEC/UNESCO, 2003.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Manual de psicologia cognitiva*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMBERT, J. É. Metalinguagem e aquisição da linguagem escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. In: Maria Regina Maluf (org.). *Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-63.

HODGES, L.; NOBRE, A. Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. *Revista Teoria e prática da Educação*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 7-21. set. / dez. 2012.

PACHECO, J. *Dicionário de valores*. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PINHEIRO-CORREA, P. *et al. Confluencia*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 76, 2001.

SERRANO, P. J. A educação em valores como pressuposto essencial para a formação da consciência social nas sociedades modernas e pós-modernas. *Revista do Curso de Direito da Universidade Candido Mendes*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 173-193, 2021.

SOUZA, E. R. de. *A escola como instituição social*: Revisitando a função social da escola. 2013. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. 2013.

ZOLETTI, D.; PINTO, M. Um olhar mais humanista para o ensino de Espanhol como LE: Análise crítica e intervencionista de livros didáticos. *Série Educar*, Belo Horizonte, v. 47, p. 79-92, set. 2020. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume47/Educar_vol47.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

