

---

## PLANO DE AULA PARA O ENSINO DE ESPANHOL SEGUNDO AS TEORIAS COGNITIVAS. ESTUDO DE CASO INTERDISCIPLINAR

LESSON PLAN FOR TEACHING SPANISH ACCORDING TO COGNITIVE THEORIES.  
INTERDISCIPLINARY CASE STUDY

Maria Stella Galvão Santos <sup>1</sup>

**SUBMETIDO EM: 12/2021**

**ACEITO EM: 01/2022**

**PUBLICADO EM: 02/2022**

---

### RESUMO

Como uma acadêmica recém-iniciada na prática do ensino e aprendizagem de uma língua, no caso o espanhol, poderia conceber planos de aula? Que parâmetros seguir, com quais teorias dialogar, qual a metodologia a adotar? As perguntas definem o estado do aprendiz de qualquer licenciatura, mas de maneira mais específica, neste caso, de estudantes da Licenciatura em Letras Língua Espanhola e Literaturas. Neste artigo, proponho-me a dialogar com os princípios das teorias cognitivas, notadamente os da aprendizagem significativa de David Ausubel. Também com as concepções da abordagem de cognição e linguagem propostas por Duque & Costa (2018) e com a relação entre cognição e contexto sugerida por Van Dijk (2012). Finalmente, faço uma breve revisão de autores que propõem a literatura como recurso didático de grande impacto e repercussão no processo de aprendizagem de idiomas.

**Palavras-chave:** Plano de aula, língua espanhola, literatura, cognição, contexto.

---

### ABSTRACT

How could an academic recently initiated in the practice of teaching and learning a language, in this case Spanish, conceive lesson plans? Which parameters to follow, which theories to dialogue with, which methodology to adopt? These questions define the state of the learner in any undergraduate course, but more specifically, in this case, in students of the undergraduate course in Spanish Language and Literature. In this article, I propose to dialogue with the principles of cognitive theories, particularly those of David Ausubel's meaningful learning. Also with the conceptions of the cognition and language approach proposed by Duque & Costa (2018) and with the relationship between cognition and context suggested by Van Dijk (2012). Finally, I briefly review authors who propose literature as a didactic resource of great impact and repercussion in the language learning process.

**Keywords:** lesson plan, Spanish language, literature, cognition, context.

---

<sup>1</sup>Jornalista, doutora em Educação, graduada em Letras Língua Espanhola e Literaturas (UFRN), mestranda em Estudos da Linguagem (UFRN), professora-monitora do Clap Espanhol 2021. E-mail: [stellag@uol.com.br](mailto:stellag@uol.com.br)

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, desenvolvo uma proposta de formato de aula de aprendizagem de um idioma estrangeiro com base nos pressupostos teóricos do campo multidisciplinar da Linguística Aplicada, uma vez que compete a este campo a abordagem de questões que envolvem a linguagem nas práticas sociais. Esta aproximação a teóricos que pensaram o fazer docente de modo pragmático decorreu da imersão [semestre 2021.2] em duas disciplinas da Licenciatura em Letras Língua Espanhola e Literaturas: Expressão Oral e Compreensão Auditiva de Língua Espanhola II e Estágio Supervisionado de Formação de Professores II e se projetaram para o contexto extensionista do Clap-Francês 2021. As questões e dúvidas surgidas na primeira contribuíram, por meio da imersão nas possibilidades metodológicas, para a elaboração de um plano de aula a ser implementado na segunda. Este artigo é, portanto, um relato de caso sobre o plano de aula paulatinamente elaborado e os seus desdobramentos durante a aula prática ministrada a alunos do 3º ano do ensino médio [Escola Estadual Anísio Teixeira, em Natal-RN].

A princípio, o desafio consistiu em pensar uma atividade didática durante uma aula de 50 minutos que motivasse os alunos, que os estimulasse a ter contato com uma expressão da cultura hispano-americana e, ainda, permitisse uma interação real ao longo da aula. Assim, surgiu a proposta de trabalhar com um conto curto de um autor consagrado, o uruguaio Eduardo Galeano. A atividade inicial [o chamado ‘Aquecimento’] consistia, portanto, na leitura do conto por alunos que se voluntariassem, seguida de um áudio-vídeo com o próprio Galeano lendo o conto. Desta maneira, promovi a aproximação dos alunos ao tema do conto, o de revelar o encontro emocionante do protagonista, na primeira vez que seu pai o levou a contemplar o mar. Outro aspecto a destacar, nesta introdução, é o contato com as estruturas semânticas e lexicais do texto, e também morfológicas; neste caso os verbos regulares conjugados no passado, ou pretérito indefinido, oportunidade de estimular os alunos a participarem do exercício gramatical e entender, ainda que de modo parcial, o funcionamento da língua em seu uso real/ficcional. Esta é a atividade correspondente à ‘Explicação’ na estrutura da aula.

Entre os objetivos deste projeto de intervenção pedagógica está o de trabalhar interpretações de texto, promover a leitura e discussão do teor do conto, além de estimular a ampliação de vocabulário [associado ao tema do conto, o mar], além do reconhecimento de marcas verbais e seus usos em situações de comunicação. E, ainda, propor uma oficina de texto criativo, de maneira a estimular os alunos a produzirem sua própria versão do conto tendo como parâmetro a reação do

personagem de Galeano, Diego, quando viu o mar pela primeira vez. Esta atividade permite, a meu ver, evocar memórias e aproximar a vivência dos alunos da literatura.

Adoto como referencial teórico a David Ausubel, a partir da leitura de Moreira (1999), um dos grandes tradutores do pedagogo americano no Brasil. Ausubel desenvolveu o conceito de aprendizagem significativa, um processo por meio do qual uma nova informação didática ministrada durante uma aula, por exemplo, relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do aprendiz.

Como explica Moreira (1999, p. 153), “este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica (...) existente na estrutura cognitiva do indivíduo”. Ou seja, aquilo que é proposto em sala de aula tende a produzir um sentido lógico na medida em que se conecta a informações prévias interiorizadas pelo aluno. Ausubel entende que o armazenamento de informações no cérebro humano é organizado de maneira a conformar uma hierarquia conceitual na qual os elementos mais específicos do conhecimento se ligam a conceitos mais gerais e inclusivos. “Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo” (Moreira, 1999, p. 153).

A ideia de relacionar a aquisição de novos conhecimentos com os já existentes produz uma mudança no estado inicial de informações prévias sobre um dado tema, resultando em um efeito cumulativo que pode produzir, segundo esta concepção, uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, adquirir conhecimentos implica o envolvimento do indivíduo no processo de aprendizagem contínua por meio da experiência vivida, o que pode acontecer nos diferentes espaços e momentos ao longo da vida. É este o modelo proposto por ‘Atividade Livre’ durante a aula – e objeto deste relato de caso.

Após a leitura e análise do conto de Eduardo Galeano, proponho aos alunos que escrevam um relato de experiência sobre um acontecimento em sua vida que produziu fortes emoções – seja prazer, descoberta, medo, estupefação – como ocorreu com Diego quando viu o mar pela primeira vez. O relato deveria focar, portanto, nas emoções sentidas, positivas ou negativas, e poderia ser escrito em espanhol ou português, a partir de oito linhas de texto.

Duque & Costa (2018, p. 24-25) explicam a orientação cognitivista desde a perspectiva de dois teóricos da área [Lakoff e Johnson] que defendem o estreito vínculo entre a razão e as capacidades corporais; essa constatação está apoiada em dois postulados: o primeiro deles, como explicam, é justamente o que vincula a razão humana à nossa conformação animal, portanto, ligada

ao corpo e, mais proximamente, ao nosso cérebro. O segundo é o de que nossos corpos, cérebros e interações com o ambiente fornecem as bases essencialmente inconscientes da nossa metafísica comum, isto é, do nosso sentido cotidiano do que é a realidade”. Os autores afirmam que a busca pela compreensão acerca do sistema conceitual humano também está na base da Teoria da Mesclagem Conceitual desenvolvida por Fauconnier e Turner (1995), com base em postulados de Lakoff. “Trata-se de uma teoria geral da cognição que descreve a capacidade humana de imaginar identidades entre conceitos e integrá-los para criar e formar novos modelos de pensamento e ação” (Duque & Costa, 2018, p. 26-27). O papel do professor nessa arquitetura cognitiva é central como promotor desta integração que determina possibilidades de intersecção de antigos e novos saberes.

## REFLEXÃO E ENSINO

A constituição do professor reflexivo, que investiga possibilidades de gerar aprendizagem em seus alunos, é objeto da análise de Ghedin, Oliveira & Almeida (2015), que situam a pesquisa como etapa indissociável do processo formativo da docência. É a imersão nesse processo que conduz à reflexão e define as bases de atuação de um intelectual crítico, "que atua em um contexto que é a escola, entendida como espaço de constante conhecimento" pela via da pesquisa (Ghedin, Oliveira & Almeida, 2015, p. 52). A pesquisa configura-se como um princípio cognitivo de compreensão da realidade e como princípio formativo na docência profissional. É um meio de incentivar a construção coletiva de saberes, de valorizar a reflexão na ação. Nesse processo, emerge o professor-sujeito que reelabora os saberes e transforma a informação em conhecimento. O professor se torna, então, um produtor da hermenêutica do mundo, dos modos pelos quais a humanidade se constitui em processo permanentemente dialético, como afirmado pelos autores.

A busca por alguma noção de verdade, quando se problematiza o mundo, a realidade e nós mesmos, aumenta a possibilidade de compreensão das "coisas que são como estão sendo" (Ghedin, Oliveira & Almeida, 2015, p. 56). Trata-se de buscar a apreensão da verdade como impermanência, perspectiva, horizonte. Assim, ao investigarmos a manifestação da 'verdade' entendida como apreensão de mundo, encontramos a problemática do processo de conhecimento. A reflexão e a pesquisa, portanto, permitem a dúvida, a pergunta, a superação do senso comum. Neste modo reflexivo de 'ler' o mundo, prosseguem os autores (2015, p. 57), se instaura uma leitura crítica dos 'por quês' dos modos de ser da realidade que permitirá ao professor problematizar as diversas situações enfrentadas no âmbito da escola.

Ao discorrer sobre a competência comunicativa e a formação de professores, Llobera (1995, p. 26) ressalta a necessária introdução de aspectos da língua em uso durante a “formação linguística de base” do futuro professor nas licenciaturas em Letras (no caso, Letras Espanhol). Atento a este aspecto e buscando desenvolver a competência comunicativa dos seus aprendizes, este professor terminará por estimular uma atitude investigadora diante de um “fenômeno tão complexo e mutante quanto à língua” (idem). Como parte indissociável da competência comunicativa, observa o autor, inclui-se inevitavelmente um olhar atento aos aspectos culturais, consubstanciando as bases da mais amplamente chamada competência sociolinguística.

### A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO

Para Mollica (2014, p. 13), os estudos sociolinguísticos contribuem decisivamente para inibir preconceitos linguísticos e para relativizar a noção de erro ao descrever o padrão real de expressão linguística natural que a escola ou um corpus de professores pode, eventualmente, desqualificar e considerar errôneo. Desta perspectiva, entendo que o ensino de língua estrangeira permite, hoje, vários enfoques, adaptados a necessidades e a circunstâncias determinadas pelos diferentes contextos sociais. Um exemplo prático dessas nuances entre o conhecimento prévio e os novos aportes ocorreu quando apliquei uma atividade que chamo de ‘controlada’, imediatamente após a explicação e ao trabalho com os tempos verbais. Compõe-se de um exercício lexical associado ao tema do nosso conto, o mar visto por primeira vez pelos olhos encantados de um menino.

Utilizo uma canção popular do universo do desenho animado [*Bajo el mar*, do filme animado *La Sirenita*]. Os alunos prontamente reagiram à canção que a maioria já conhecia, inclusive por associá-la a games ou a vivências outras, como disse Gabriel F.: “Essa musiquinha me deu vontade de jogar Donkey Kong rsrs.” e Jackciane M.: “Boy, essa musiquinha é da minha infância, *adoron*”. Lido o conto e escutada a canção, quais palavras eles fariam para que, juntos, compuséssemos uma espécie de dicionário poético deste conto de Galeano? Saíram desta atividade as palavras *playa*, *océano*, *viento*, *arena*, *espuma*, *guarda sol [parasol]*, *velero*, *barco*, *peces* e até mesmo um *cielo limpio [despejado era o resultado esperado, mas os alunos chegaram ao efeito real de um céu sem nuvens, limpio, portanto]*.

Considerando que boa parte do aprendizado que fazemos no dia a dia baseia-se, como aponta Van Dijk (2011, p. 98), em nossas experiências pessoais, cabe ao professor estar atento ao fato de que “o conhecimento geral pode ser derivado de modelos mentais, por exemplo por abstração,

generalização e contextualização”. Trata-se, portanto, de estar atento às contribuições dos alunos mesmo quando estas fogem ao roteiro estabelecido para a aula, na medida em que se inserem no que o autor chama de teoria multidisciplinar do conhecimento. “As diferenças entre conhecimento específico, pessoal, geral, abstrato, imaginário, social e cultural são apenas algumas das diferentes alternativas dessa tipologia mais ampla” (Van Dijk, 2011, p. 99). Desta maneira o autor destaca o impacto do contexto social no processo de aprendizagem, quando emerge o mundo particular de cada aluno e quando o grupo interage a fim de ensinar, desenvolver, adquirir ou aprender uma língua.

A primeira questão com a qual me confrontei ao planejar o projeto didático que resultou na aula aqui descrita foi entender a sala de aula de língua espanhola como um ambiente estimulante para os alunos, de maneira a criar ‘gatilhos’ de interesse para o aprendizado da língua. Na exposição ao novo vocabulário, por exemplo, pensei estratégias capazes de envolvê-los e, também, de promover diálogos entre a abordagem elaborada pelo professor e o repertório original destes alunos. Assim, considero a sala de aula de uma língua estrangeira como um contexto social no qual há que distinguir entre aquisição do idioma e aprendizagem de línguas. Chaguri (2013, p. 118) discorre sobre o tema recorrendo a Krashen (1988), para quem a aquisição de uma nova língua se dá de maneira inconsciente. “Já a aprendizagem, em que regras de funcionamento da língua estrangeira são assimiladas e observadas, é um processo consciente”, o que significa mobilizar o maior número de recursos didáticos para ampliar a compreensão sem perder o olhar lúdico e a resposta espontânea ao longo das aulas.

O debate contínuo em torno das metodologias que melhor produzem diálogos e resultados na sala de aula de língua estrangeira nos levam ao chamado pós-método, pensado como forma de afrontar metodologias pedagógicas sacramentadas há muitas décadas, investindo em uma maior autonomia do professor ao elaborar e ministrar as aulas. Em paralelo, se espera do aluno práticas mais conscienciosas no processo de aprendizagem. Neste movimento de desconstrução das metodologias pré-concebidas se parte do princípio de que inexistente a metodologia perfeita. “Uma das motivações desta crítica é a constatação da enorme diversidade de fatores cognitivos, afetivos, sociais, culturais, entre outros, envolvidos no processo de ensino/aprendizagem” (Vilaça, 2008, p.81). O autor lembra que vários estudos realizados na área alertam para os riscos de aceitação de métodos de ensino que não sejam precedidos de reflexão. O pós-método é, portanto, uma alternativa aos métodos de ensino de língua estrangeira, cujas características fundamentais incluem o estímulo à autonomia do professor ao elaborar as aulas e, também, à capacidade de ele agir em um cenário de restrições acadêmicas e

administrativas nas escolas nas quais leciona. A proposta promove no professor a reflexão sobre sua prática, abre espaço para adequações no processo de ensino-aprendizagem e também para monitorar os resultados da prática docente.

## PRODUÇÃO TEXTUAL

Uma maior presença de textos literários na prática do ensino tem se consolidado como uma estratégia para ampliar não apenas a competência escrita dos alunos, mas também, idealmente, fomentar o desempenho em outros campos de atividade. O objetivo é que os alunos sejam encorajados a vivenciarem obras literárias de maneira a potencialmente converterem-se em leitores ativos e interessados. Trata-se de uma estratégia, como afirma Carcedo (2011, p. 50), que busca estimular os alunos a acercarem-se da leitura e escrita de forma prazerosa, utilizando os recursos imaginativos proporcionados pela ficção. “A escrita criativa é a que ultrapassa os limites da escrita profissional. (...) A diferença consiste em que este modo de escrita prima pela criatividade, qualidade estética e originalidade.” Geraldi (2003, p. 154) corrobora essa visão: “Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos fatos sobre os quais se fala quer dos modos pelos quais se fala”. Deve constituir uma meta e uma constante no planejamento do professor adotar estratégias que permitam ao aluno dar asas à imaginação, como afirma Rodari (1983), usando a fantasia como um instrumento para conhecer a realidade e para enriquecer a visão de mundo. Trata-se de colocar à disposição dos alunos uma variedade de gêneros textuais que proporcionem atitudes reflexivas e estimulem a prática da leitura e o desenvolvimento de um trabalho criativo com a linguagem, como reforça Chiappini (1997, p. 21).

Na mesma direção, Tagliani (2011, p. 139) faz ressalvas quanto aos livros didáticos por apresentarem uma predominância de textos na variedade padrão da língua escrita, pela inexistência de diversidade de contextos de origem e de variedades linguísticas. Ela critica o fato de que, na produção de textos, por vezes é deixada de lado, por exemplo, a heteroglossia [concepção de Bakhtin relacionada à ideia de voz própria como produto da interação de múltiplas perspectivas individuais e sociais].

Escasseiam, conforme Tagliani (idem, p. 141), trabalhos voltados para a diversidade de gêneros e suas variedades de registros linguísticos, além de haver pouca reflexão sobre as situações nas quais ocorre a produção de textos por parte dos alunos. A autora se baseia em estudos já realizados

para afirmar que os alunos em geral escrevem e gostam de escrever e que essas práticas envolvem diversos gêneros. “Na escola, entretanto, praticamente não há espaço para isso. Seria uma boa oportunidade a de aprimorar as habilidades iniciadas fora do contexto escolar” (Tagliani, 2011, p. 145). Geraldi (idem, p. 169-170), igualmente, destaca a importância de se trabalhar em sala de aula com textos variados que permitam aos alunos lidar com a realidade sobre diferentes prismas e sentidos. Ele pondera que é por meio da inserção de textos literários de matrizes diversas, de autores clássicos, canônicos, a contemporâneos da literatura, que se pode alcançar diferentes graus de interação e interesse, mas partindo sempre do universo de preferência e perfil dos alunos. E, ainda, observando o nível de aprendizagem em que se encontram os aprendizes a fim de atingir o objetivo proposto.

Acrescento, nesta breve revisão teórica sobre o tema proposto, também potencialmente habilitando os alunos a exercícios escritos e caracterizados, por um lado, pela criatividade e, por outro, por uma reflexão permanente sobre os micro e macrocosmos de cada aluno-leitor-escrevente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fator decisivo para o aprendizado é conectar-se, em sala de aula ou outro ambiente de ensino, àquilo que o aprendiz já conhece. Esta é a tônica da concepção do psicólogo norte-americano David Ausubel acerca do que ele chamou de aprendizagem significativa. Parto, neste artigo e na prática docente que me motivou ao longo da jornada equivalente a um semestre acadêmico, desta mesma perspectiva para promover um diálogo entre literatura e a didática da língua espanhola. A prática de planejar e ministrar a aula consistiu em um diálogo entre disciplinas, uma voltada à expressão oral da língua espanhola e a outra ao estágio em sala de aula do idioma.

A realidade observada em sala de aula do ensino médio de língua espanhola requer uma atenção dobrada para que a docência não se perca, sem qualquer ressonância, nos automatismos do ensino tradicional de uma língua estrangeira. Entendo, com base nos autores deste campo e em experiência na docência, que um dos caminhos para se alcançar uma resposta efetiva dos alunos, sob a forma de interação frente ao proposto ao longo de 50 minutos de aula, é lançar mão do texto literário na língua objeto do aprendizado. Por meio dele, é possível extrapolar a história narrada e explorá-la em sua trama gramatical, aí incluídas a morfologia, a semântica e a lexicologia. Esta metodologia é, ainda, passível de extrapolar o teor publicado ao encorajar a escrita pessoal dos alunos.

Evidentemente, o espectro de alternativas didáticas é amplo para comportar diversas outras abordagens. No contexto em que trabalhei, foi um êxito.

## REFERÊNCIAS

CARCEDO, P.G. *Escritura creativa y competencia literaria*. SEDLL Lenguaje y Textos, n.33, mayo/2011, pp. 49-59.

CHAGURI, J.P. O jogo como recurso lúdico no ensino de espanhol. In: *Espanhol como língua estrangeira – Reflexões teóricas e propostas didáticas*. NADIN, O.L.; LUGLI, V.C.P. (org.) Campinas (SP): Mercado de Letras, 2013. p.133-126.

CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

DUQUE, P.H.; COSTA, M.A. Cognitivismo, corporalidade e construções. In: *Cognição e práticas discursivas*. Sousa, A.L.F; Duque P.H. (org.). Natal: EDUFRN, 2018.

GALEANO. E. *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI, 1989.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. Cascavel (PR): Assoeste, 1984.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E.S.; ALMEIDA, W.A. *Estágio com pesquisa*. São Paulo, Cortez Editora, 2015.

LLOBERA, M. *et al. Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: EDELSA, 1995.

MOLLICA, M.C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

MOREIRA, M.A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPUB, 1999.

RODARI, G. *Gramatica de la fantasía*. Barcelona, Editora Argos, 1983.

TAGLIANI, D.C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: *a produção de textos*. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, pp. 135-148, 2011.

VAN DIJK. T. *Contexto e cognição*. In: *Discurso e contexto – uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

VILAÇA, M.L.C. *Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo*. Revista eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 7, n. 26, Jul.-Set. 2008. Último acesso em 31/8/2021. Disponível no link:<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/marcio.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf)>