

ASPECTOS DO TRABALHO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PEDAGOGIA WALDORF

ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE READING WORK IN THE WALDORF PEDAGOGY

LORENZONI, Carla Raqueli Navas (IFSP/UFSCar)¹

MOLESIN, Claudete Alves da Silva (IFSP/UFSCar)²

Resumo : O presente artigo tem como principal objetivo ampliar a visão a respeito da prática da leitura em língua estrangeira no Ensino Médio de uma escola que adota a Pedagogia Waldorf. Essa perspectiva pedagógica aborda uma prática que prima pelo cuidado com a formação integral do indivíduo, considerando características de cada ciclo de desenvolvimento, nomeados setênios. Para tanto, foram feitos estudos direcionados à Pedagogia Waldorf e também foi aplicado um questionário semiestruturado a duas professoras de língua estrangeira do Ensino Médio Waldorf, o que conduziu a análises relacionadas aos seguintes aspectos: ritmo, leitura, formação humana/tipo de leitor e avaliação. Ao final do trabalho, constatou-se que o desenvolvimento de cada aluno é alvo característico desta pedagogia e que se manifesta também no estudo da língua estrangeira, considerando o direito de cada um de apresentar pontos de vista, muitas vezes proporcionados pela leitura, que, por sua vez, possibilita ampliar as perspectivas.

Palavras chave: Pedagogia Waldorf. Leitura. Língua Estrangeira.

Abstract : The present article has as main objective to broaden the vision regarding the practice of the reading in foreign language in the High School of a school that adopts Waldorf Pedagogy. This pedagogical perspective addresses a practice that emphasizes care for the integral formation of the individual, considering characteristics of each development cycle, named sevens. To that end, studies were directed to Waldorf Pedagogy, and a semi-structured questionnaire was also applied to two foreign-language teachers at the Waldorf High School, which led to analyzes related to the following aspects: rhythm, reading, human formation / reader type and evaluation. At the end of the study, it was found that the development of each student is also targeted in the study of the foreign language, considering the right of each to present points of view, often provided by reading, which, in turn, makes it possible to broaden perspectives.

Keywords: Waldorf Pedagogy. Reading. Foreign language

Introdução

A Pedagogia Waldorf (PW) baseia-se no conhecimento do ser humano a partir da Antroposofia, que concebe o homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual, fundamento de toda a prática educativa. É característica desta pedagogia um trabalho direcionado a proporcionar ao aluno o desabrochar de suas capacidades, auxiliando para que cada um seja capaz de tomar a vida nas próprias mãos. Ela explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos segundo princípios gerais evolutivos que compreendem

¹ Docente no IFSP (Instituto Federal de São Paulo) e doutoranda no PPGL/UFSCar

² Docente no IFSP (Instituto Federal de São Paulo) e mestranda no PPGL/UFSCar

etapas de 7 anos, denominadas setênios. Cada setênio apresenta momentos claramente diferenciáveis, nos quais surgem interesses e necessidades característicos.

De acordo com a Federação das Escolas Waldorf, esta pedagogia foi concebida por Rudolf Steiner, em 1919, e nasceu em meio ao caos social e econômico que se seguiu à Primeira Guerra Mundial. Após a derrubada das formas sociais existentes, os indivíduos que se esforçavam para construir o futuro da Europa buscavam novas orientações. Nessas circunstâncias, Rudolf Steiner tentou contribuir com novas olhares para as primeiras tentativas de autogestão, cooperando, no movimento social da época, com iniciativas de cidadania.

Partindo dessa perspectiva, a PW tem uma proposta de formação humanística, globalizante, interdisciplinar e não conteudista. As escolas que seguem essa pedagogia aplicam uma educação para a liberdade de forma bastante abrangente no que se refere a uma postura de vida a qual se amolda às questões sociais, econômicas e culturais de cada lugar onde germina. Os conteúdos estudados são adequados às necessidades dos alunos, sendo estas identificadas de acordo com o ciclo de desenvolvimento em que a criança e/ou o jovem se encontra.

Este artigo está relacionado a um estudo sobre uma parte da realidade de jovens do terceiro setênio (14 aos 21 anos), alunos do Ensino Médio (EM) de uma escola Waldorf do interior do Estado de São Paulo, e tem como objetivo ampliar a visão a respeito da prática da leitura em língua estrangeira no Ensino Médio nesta determinada escola.

Na estruturação deste estudo, primeiramente, serão abordadas algumas explanações sobre a PW, a fim de expormos uma visão – ao menos inicial – desta perspectiva pedagógica, abordando, por exemplo, a questão da avaliação e traçando um rápido paralelo com a escola tradicional. Como este estudo trata de aspectos presentes no EM, serão apresentados alguns pilares teóricos que se referem a essa época do ensino básico: terceiro ciclo de desenvolvimento (o terceiro setênio), características do Ensino Médio Waldorf (abarcando ritmo e formação do aluno, por exemplo), o ensino da língua estrangeira (LE) nessa fase e a leitura inserida nesse contexto.

Para a realização desse artigo, foram feitos estudos direcionados a PW e também foi aplicado um questionário semiestruturado a duas professoras de LE do Ensino Médio Waldorf.

A motivação para direcionar este estudo à leitura em LE no Ensino Médio Waldorf deve-se ao interesse das pesquisadoras pelo assunto e ao escasso número de obras

relacionadas ao tema. Com isso, esperamos que essa busca das pesquisadoras exceda essas páginas e alcance o sentir dos leitores desse estudo, na tentativa de ressignificar e recompor conceitos de leitura no ensino de línguas ou, então, de despertar novas indagações direcionadas ao vasto campo que a Pedagogia Waldorf oferece. Distante da ideia de atuar como propaganda desta determinada pedagogia, o intuito é ampliar a visão sobre possibilidades de atuação em sala de aula de maneira que os alunos tenham uma formação para além do cognitivo, uma vez que o ser humano, em sua completude, tem sentimentos e vontades a serem descobertos, desenvolvidos e nomeados.

1. Moldura teórica

1.1 A Pedagogia Waldorf: algumas explicações

Os ciclos de desenvolvimento, na atmosfera Waldorf, são conhecidos como setênios³, ou seja, os sete primeiros anos de vida de cada indivíduo são marcados por determinados interesses, perguntas latentes e necessidades concretas, e o mesmo ocorre dos sete aos quatorze anos e dos quatorze aos vinte um, quando estaria formada a personalidade do indivíduo, segundo Steiner (2007). Trataremos pontualmente sobre o terceiro setênio, neste artigo, no item 2.2, por se tratar da idade dos alunos de Ensino Médio, fase focada neste.

Rudolf Lanz, estabelecendo a relação entre a referida pedagogia e as tradicionais, afirma que a PW visa à formação do ser humano:

Quer desenvolvê-lo harmoniosamente em todos os seus aspectos: inteligência, conhecimentos, vontade, ideais sociais etc.; quer despertar todas as suas qualidades e disposições inatas e estabelecer um relacionamento sadio entre o indivíduo e seu mundo ambiente – que inclui os outros homens. [...] a informação também é necessária: sem ela, nenhuma formação é possível (Lanz, 2016, p.94).

Esta pedagogia é tratada como a “arte de educar” – uma tarefa alimentada pela compreensão do ser humano –, conforme citam Carlgren e Klingborg (2014, p. 201). Complementam: “não se trata de uma coletânea de métodos pedagógicos, mas sim de uma postura de vida” (idem). O que confere às escolas Waldorf as características e os valores que a distinguem é que os professores têm o autocuidado, seguem o caminho da autoeducação e

³ Características próprias a cada setênio da vida do indivíduo são apontadas por Rudolf Steiner. Citamos rapidamente somente os três primeiros por estarem envolvidos na época da educação escolar básica.

focam nos mesmos objetivos: a) a formação humana do aluno, considerando os valores necessários para a vida social e b) o conhecimento desenvolvido com a vivência, ligada ao sentir, ao querer e ao fazer.

A proposta dessa pedagogia é transcender a mera transmissão de conhecimento e se converter em sustentação do desenvolvimento integral do educando, cuidando para que tudo o que se faça tenha como meta a transformação de sua vontade e o cultivo de sua sensibilidade e intelecto. Com isso, busca-se estabelecer uma harmonia entre o desenvolvimento e a aprendizagem, seguindo uma confluência entre os processos de desenvolvimento do indivíduo e a ação pedagógica.

Ainda no intuito de estabelecer um paralelo entre a escola tradicional e a Waldorf, Bach e Stoltz (2012, p. 165) apontam que o diferencial está na concepção de ser humano que as orienta. Assim, consideram “Se a meta da escola comum se resume à aquisição de competências intelectuais, o foco das atividades dirige-se ao desenvolvimento cognitivo; os procedimentos pedagógicos em sala são orientados a esse objetivo”. Na PW, conforme os autores, o foco das atividades está direcionado a três áreas de desenvolvimento: cognitivo (pensar), afetivo (sentir) e volitivo (fazer). São adotados princípios de “respiração” (contração e dilatação de atividades), em que os ritos e procedimentos pedagógicos orientados à humanização do processo escolar adotam a ideia de respiração, intercalando atividades de concentração e outras de descontração dos sujeitos participantes, o que representa ritmo no processo.

Também no paralelo da PW e as escolas convencionais, Bach e Stoltz (2012, p. 167) complementam:

A questão crucial é que a Pedagogia Waldorf não está reduzida a reconhecer as conquistas dos indivíduos apenas pela quantificação de seus desempenhos intelectuais que possuem toda a técnica de exames, provas e cobranças. [...] O exame é uma técnica avaliadora de resultados. [...] A globalidade e integralidade da avaliação na Pedagogia Waldorf não permite o reducionismo da nota, pelo contrário, pede um memorial descritivo que coloca em pormenores as qualidades do ser avaliado. [...] Na Pedagogia Waldorf cada indivíduo também é avaliado, mas não em relação a um patamar arbitrário e impessoal, porém em relação a si próprio.

A partir dessa afirmação, nota-se também um diferencial em relação à avaliação, pois esta não é concebida como algo a medir o desenvolvimento de habilidades dos alunos, mas sim como algo processual.

A concepção do homem e do mundo e a forma de compreender e atuar na realidade frente às necessidades de transformação é um grande diferencial da PW e de outras correntes pedagógicas inovadoras.

A Pedagogia Waldorf, conforme se lê no *site* da Federação das Escolas Waldorf no Brasil, foi apontada pela UNESCO como a pedagogia capaz de responder aos desafios educacionais, principalmente nas áreas de grandes diferenças culturais, visto que seus princípios podem ser implantados em diversas realidades.

No próximo item trataremos dos atributos do terceiro setênio, ciclo que particulariza o aluno do Ensino Médio.

2.2. O terceiro setênio e o Ensino Médio Waldorf

O terceiro setênio, conforme afirmado anteriormente, tem início aos 14 anos e finda aos 21. O ato de julgar, entendido como formação de conceitos e de opiniões, está presente entre os jovens nesta fase e, com isso, o impiedoso espírito de crítica. Segundo Lanz (2016), o adolescente sente prazer em colocar em dúvida o afirmado pelos outros. Além disso, os valores, os critérios e as ponderações que até então eram aceitos, nesta fase serão questionados e somente serão admitidos se o fundamento não tenha sido formulado por raciocínio próprio, conforme aponta Lanz (2016, p. 59): “Os jovens querem a verdade e a honestidade, mesmo que isto implique na perda de ilusões humanas e de ideais; eles querem que o mundo seja verdadeiro”.

O princípio pedagógico deste setênio, segundo o mesmo autor, “é o reconhecimento das reais qualidades do educador, e em particular de sua capacidade intelectual e integridade moral” (Lanz, 2016, p. 59). Assim, muitas vezes os professores são tomados pelos alunos como heróis, grandes referências nas quais se baseiam para tomar atitudes e para realizar escolhas, por exemplo.

Rudolf Steiner propõe que o jovem tenha participação ativa na realidade social, que seja um conhecedor empírico dos problemas angustiantes da humanidade e que, com isso, “em vez de sair da escola com a cabeça cheia de informações e com o coração cheio de tédio, o adolescente deve ser formado no sentido de desejar [...] fazer uma contribuição para o progresso do mundo” (Lanz, 2016, p. 61).

Nesta fase, os jovens estão no Ensino Médio, momento no qual vivenciam as disciplinas obrigatórias do currículo oficial do MEC e, além delas, desfrutam de um maior e

mais profundo programa de estudos, que inclui, dentre outros, Música e Arquitetura, Nutrição, Eritmia, Teatro, Estágio Profissional, Agrimensura, Ginástica Bothmer, Marcenaria, Trabalho em Metal, o que lhes permite uma rica variedade de experiências.

Na PW não é adotado material didático. Os conteúdos são trabalhados em sala de aula e o próprio aluno elabora seu caderno. Este será o material de estudo com base nas explicações e discussões de sala de aula e nas pesquisas realizadas fora dela. Lembrando Chiappini (2005, p. 97), que afirma que “os manuais matam todo senso crítico”, a PW trabalha no sentido de a criticidade ser um acompanhante nas leituras e escritas realizadas. A autora considera ainda que:

Talvez seja possível a invenção de um antimanual, ou de um plurimanual; de livros que não tragam o saber condensado, congelado a partir de uma perspectiva unitária, mas incorporem a diversidade e, caleidoscópios, tornem a questionar numa página o que responderam na outra; livros que impulsionem alunos e professores à aventura da pesquisa, da produção do saber, com todos os percalços e dúvidas que lhes são próprios; livros que apresentem o Bilac erótico como avesso do Bilac patriótico, a história dos vencidos como contraponto à história dos vencedores, a norma culta ao lado dos falares locais e regionais. (Chiappini, 2005, p. 98)

E, traçando um paralelo com a afirmação da autora, a realidade da PW segue na perspectiva de pesquisar, de questionar, de criar e de produzir o saber. Nesta fase do Ensino Médio, a educação do pensar torna-se um desafio: um pensar que seja livre de mecanismos e metodologias que massificam posturas e comportamentos, livre de preconceitos e de formas preconcebidas. O germinar da individualidade e o fortalecimento do equilíbrio e da capacidade de agir são buscas constantes desta época. Ao final do Ensino Médio, o jovem atuará com mais criticidade e terá uma postura pró-ativa, pessoal e profissionalmente, em relação ao mundo.

Vale enfatizar que as atividades desenvolvidas na sala de aula são alternadas em ritmo de sístole e diástole, ou seja, há atividades que caracterizam a contração e outras, a expansão. Respostas ao questionário aplicado a professoras de línguas do Ensino Médio, conforme explanado no item 3, apontam exemplos desta característica própria da PW.

2.2.1 A língua estrangeira no Ensino Médio Waldorf

Segundo Lanz (2016), o ensino da/s língua/s estrangeira/s tem um caminho vivo, com leituras, produções textuais, um pouco de literatura e o estudo intenso da cultura e do modo de viver dos respectivos países, considerando, também, o teatro.

Na 9ª palestra de Rudolf Steiner⁴ o autor afirma que, no ensino de língua estrangeira, o que “causa maior atraso é o traduzir a partir da língua estrangeira e o traduzir da própria língua para a estrangeira. Deveria haver muito mais leitura e dever-se-ia muito mais trazer os próprios pensamentos à expressão na língua estrangeira”. A imersão cultural em LE propicia o conhecimento integral da língua. Por isso, a mera tradução seria um reducionismo que proporcionaria um déficit de aprendizagem, pois não permite uma percepção corpórea, empírica, da cultura de LE, capaz de tornar possível a existência dessa língua.

A leitura no ensino de LE deve ser enfatizada como algo genuíno, uma vez que faz uso de textos originais, estando carregados de aspectos culturais e podendo ser comparados a uma fotografia com alma do país.

O ensino de línguas estrangeiras é um aspecto importantíssimo das escolas Waldorf e tem como objetivo principal fazer com que o aluno, por meio da língua, tome contato com outras formas de pensar e ver o mundo, de acordo com a especificidade da língua estudada.

Amaral (2001) aponta que, com base no estudo do ser humano, concluiu-se que é muito importante o aprendizado de outra língua para o desenvolvimento no âmbito do sentir (e não somente no âmbito intelectual, do pensar). Desta forma, o ensino das línguas estrangeiras está para além da ampliação dos conhecimentos, relacionando-se diretamente à ampliação do ponto de vista, dando a conhecer, por meio da língua, o sentimento e os pontos de vista de outros povos, o que, por sua vez, contribuirá para a extinção de tendências racistas e nacionalistas preconceituosas.

3. Metodologia de pesquisa

Acreditamos que a técnica de pesquisa qualitativa, com sua ênfase subjetiva, é a que melhor se adapta a este trabalho, por se tratar de uma investigação científica que considera as particularidades e as vivências do objeto em questão.

⁴ 9ª palestra – **Metódica e Didática**. Disponível em: <http://www.antroposofy.com.br/forum/download/conteudo_pedagogico/conteudo-pedagogico-geral/Ensino%20de%20L%C3%ADnguas%20-%20KS.pdf>. Acesso em nov. 2018.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2010, p. 21,22)

Como instrumento para produção de dados, elaboramos um questionário semiestruturado, pois, conforme Gil (2008), a construção de um questionário consiste basicamente em exprimir os objetivos da pesquisa em questões específicas. Desta forma, os objetivos traçados anteriormente foram abordados para que tivéssemos respostas que elucidassem nossas análises.

Assim sendo, as reflexões aqui apresentadas retratam uma análise feita partindo de respostas abertas a esse questionário semiestruturado proposto a professoras de línguas estrangeiras do Ensino Médio de uma escola Waldorf localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo que oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio.

Por meio deste instrumento de pesquisa, tomamos ciência da formação, das experiências e da atuação das professoras, o que nos deu condições de desenvolver as análises.

A Professora A é graduada em Letras – Português e Inglês – e possui 13 anos de experiência como educadora, sendo 9 anos com a PW. A professora B possui 7 anos de experiência docente com a PW, é graduada em Letras – português e espanhol – e atua como professora da área há 25 anos.

Utilizando-nos dos questionários aplicados e, portanto, por meio das respostas das docentes, alcançamos uma visão mais ampla a respeito da prática da leitura em LE no EM Waldorf, pois tais respostas nos possibilitaram considerar elementos daquilo que afirmavam e compará-los com as informações obtidas mediante leituras da bibliografia específica da pedagogia em questão. Pelas afirmações das professoras, nos foi possível (re)direcionar nossos estudos teóricos de forma explícita, direta e prática.

4. Dados e análise

Por meio das leituras realizadas e após o contato com as respostas das professoras ao questionário semiestruturado, identificamos algumas categorias fundamentais para

organização das análises, sendo elas: ritmo, leitura, formação humana/tipo de leitor⁵ e avaliação. A seguir, discorreremos sobre cada uma delas.

4.1 Ritmo

Em resposta ao questionamento sobre o ritmo, a professora A afirmou que na organização das aulas está presente o processo de contração e de expansão, intercalados nas atividades. Assim, no início das aulas há perguntas retóricas e *warm ups* que prenunciam o assunto da aula – imagens, histórias curtas, diálogos, materiais de multimídia, pequenas entrevistas gravadas; há também a explanação de um fenômeno, sendo relacionados a assuntos interdependentes, que retomam pontos de vista já apresentados ou que o questionem. Esse início é identificado como contração, pois os alunos necessitam concentração no pensar para participar da atividade. Logo após os exercícios de *warm up*, a professora A lê um texto ou um diálogo, caracterizando como uma atividade de *input*. À continuação, a professora ouve a participação espontânea dos alunos, desconsiderando se essa participação é realmente coerente às ideias conceituais apontadas anteriormente pelo texto. Esse momento configura uma atividade de expansão. Em seguida, há a consolidação e o direcionamento para conceitos pontuais do texto, o que qualifica a contração.

Em resposta ao questionário, a professora B também afirma que o ritmo está presente no planejamento da estrutura da aula de LE, uma vez que inicia as atividades considerando aspectos comunicativos, orais, que estão identificados com a expansão. Em seguida, são propostos exercícios que enfocam a escrita, direcionando o ritmo da aula à contração e, então, é novamente ressaltada a expansão, introduzindo fatores culturais dos povos hispanofalantes, poetas e músicos.

4.2 Leitura

A professora B considera que, por meio da leitura, é possível conhecer como um determinado povo vive, trabalha e interage. É algo vivo. A leitura proporciona o sentido real, considerando o trabalho com algo concreto (o texto) e por meio do qual se amplia também o vocabulário. Os alunos não têm material didático impresso; o próprio caderno é o material de

⁵ É sabido que a formação humana almejada nas escolas Waldorf é muito ampla, no entanto, neste trabalho, de acordo com os objetivos traçados, a formação humana está associada ao tipo de leitor em LE, considerando leituras que abordem o respeito para com aquele que tem uma cultura diversa da sua própria, entre outras.

apoio. As modalidades de leitura abordadas são: silenciosa, dramatizada, conjunta, primeiro ouvir e depois representar, tentando imitar ao professor, para que seja algo mais concreto, visível dentro da língua.

A professora A considera que os trabalhos de leitura em LE caminham no sentido da integração com outras disciplinas estudadas. São considerados muitos gêneros textuais, para que sejam instigados à diversificação das leituras e produções.

4.3 Formação humana / tipo de leitor

A professora B afirma que realiza um trabalho com foco no desenvolvimento dos alunos para que sejam porta vozes da LE estudada. É trabalhado o desenvolvimento de cada aluno dentro da LE, com a convicção de que cada um tem o direito de apontar dúvidas e pontos de vista (pois o trabalho com a leitura amplia as perspectivas), sempre de maneira humanística e respeitando as individualidades. O trabalho com LE é realizado numa dimensão afetiva, em que cada aluno é visto de maneira individual, sendo que cada um tem suas motivações intrínsecas, e o professor percebe isso e as incentiva.

A professora A observa que a leitura é um processo mais abrangente ao invés de um exercício apenas metodológico e cognitivo, não é apenas prática de interpretação, mas de uma maneira mais ampla que está no plano do sentir. De acordo com ela, a leitura nas aulas de LE é apresentada de forma que envolve os alunos para que eles interajam ativamente com o assunto muito antes de executarem a atividade de leitura propriamente dita, fazendo com que os alunos criem as imagens e internalizem conceitos antes que sejam introduzidos às concepções expostas pelo autor da obra. Portanto, a leitura começa no sistema neurossensorial (cognição), passa pelo sistema rítmico circulatório e daí o aluno começa a atuar como verdadeiro autor da compreensão e interpretação desse texto. Segundo ela:

Lemos o sentido cognitivamente, depois fazemos um aprofundamento desses sentidos, impressões ou ideias que nos chegaram por via da leitura num estágio de maior introjeção e isso é internalizado e sentido e daí, num terceiro momento, passamos a ser atuantes daquilo que aprendemos, somos capazes de ser autores de nossas próprias opiniões.

Enfatiza ainda que, dessa forma, a PW favorece a troca de ideias e acata a atividade interior por meio de uma verdadeira experiência de leitura. Debates e seminários integram continuamente esse processo de apreensão do sentido de um texto, incentivando a participação espontânea e permitindo que exerçam seu livre-arbítrio em fazer escolhas com base num universo de conhecimento, opiniões e reflexões já absorvidas, além de levar em

consideração as diferentes visões de mundo refletidas pelos povos oriundos dos países cujas línguas estão sendo ensinadas. A formação de um leitor precisa contemplar a capacidade de depreender a intenção do autor, de reconhecer os efeitos de sentido, os pressupostos, as entrelinhas, de ser reflexivo, de ter criticidade, entre outros aspectos para que esse leitor consiga expor sua opinião de forma clara e seja sujeito de suas próprias convicções.

4.4 Avaliação

A professora A afirma que a leitura em LE é sempre avaliada durante o trabalho realizado, considerando as sutilezas da língua que surgem com as discussões das significações do texto dado e com o posicionamento dos alunos, que expressam seus pontos de vista.

As professoras A e B concordam que a avaliação adotada pela PW é processual, portanto, respaldada nas atividades diárias das práticas de leitura. As habilidades sociais e peculiaridades individuais como perseverança, interesse, automotivação são apontadas por essa avaliação de caráter humanístico e vão além das habilidades normalmente mencionadas nos boletins das escolas tradicionais. Essas características pessoais podem ser observadas nas exposições orais e dramatizações apresentadas nas aulas de LE, revelando competências adquiridas por meio da diversidade de leituras e exercícios de interpretação aos quais os alunos são expostos.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente trabalho nos deu condições de conhecermos um pouco mais desta proposta educacional relativamente nova em nosso país e seus princípios pouco difundidos. Logicamente, estamos cientes de que este estudo é um pequeno percentual dos vastos ensinamentos que a PW propõe/dispõe.

Por meio das leituras e das respostas das professoras, notamos que a PW tem uma proposta singular, que trabalha no sentido de atender o indivíduo em sua completude e inferimos que o aluno é respeitado em sua individualidade de acordo com a fase em que se encontra. As polêmicas que surgem durante as aulas, com a apresentação de opiniões distintas são tratadas com diálogo e na proposta de respeitar o outro. Trazemos como contribuição a visão de que o tratamento com a leitura no ensino de língua é algo vivo, que pode estar presente em uma dimensão afetiva atuante na formação do leitor/cidadão/ser humano. Além

disso, trazemos o depoimento de que há a possibilidade de desenvolver um trabalho com leitura o qual está além de um exercício metodológico e que abarca não uma mera prática de interpretação em língua alvo. A leitura, nesse contexto, é um processo que está no âmbito do sentir, um processo que envolve os alunos em uma interação com o assunto tratado nos textos ainda antes de a atividade de leitura ser apresentada. Além disso, uma questão marcante no ensino de LE na PW é a empatia com o “culturalmente diferente”, na tentativa de aproximar o aluno da língua e da cultura do outro e que, no futuro, viva plenamente a língua estudada.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nívea Figueiredo. O ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças: Abordagem Antroposófica. In: LEFFA, Vilson José (org). **O Professor de Línguas: Construindo a Profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

BACH JÚNIOR, Jonas. **A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner**. 2012. Tese. Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

_____; Stoltz, Tania. Disciplinaridade e normalização na escola Waldorf: desafios à pedagogia de Rudolf Steiner. In: **Revista Ideação**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PR), vol. 14, n. 1, p. 155-173, 1º semestre de 2012.

CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. **Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner**. 10ª ed. Stuttgart: Editora Freies Geistesleben & Urachhaus GmbH, 2014.

CHIAPPINI, Lígia. Do manual: Pelo manual? Outro manual? Contra o manual? In: _____. **Reinvenção da Catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 95-100.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf – Caminho para um ensino mais humano**. 12ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

STEINER, Rudolf. **O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia (A arte da educação – I)**. São Paulo: Antroposófica, 2015.

Ensino Médio. Disponível em: <<http://viverescola.com.br/>>. Acesso em nov. 2018
Pedagogia Waldorf, seu significado, diferenciais e professores. Disponível em: <<http://aitiara.org.br/pedagogia-waldorf>>. Acesso em nov. 2018.

A Pedagogia Waldorf. Disponível em: <<http://www.antroposofy.com.br/forum/a-pedagogia-waldorf/>>. Acesso em nov. 2018.

9ª palestra – Metódica e Didática. Disponível em:
<http://www.antroposofy.com.br/forum/download/conteudo_pedagogico/conteudo-pedagogico-geral/Ensino%20de%20L%C3%ADnguas%20-%20KS.pdf>. Acesso em nov. 2018.

Fontes, históricos e princípios da Pedagogia Waldorf. 1998. Disponível em:
<<http://www.sab.org.br/fewb/pw2.htm>>. Acesso em abril. 2019.