

## **Organizadores**

Suzana Ferreira Paulino Domingos

Eduardo Barbuio

Julia Larré

# Ensino-aprendizagem de Línguas, Literaturas e Culturas Inglesas, Espanholas e Portuguesas na América Latina:

*desafios e perspectivas  
para o século XXI*



**Organizadores**

Suzana Ferreira Paulino Domingos

Eduardo Barbuio

Julia Larré

Ensino-aprendizagem de Línguas,  
Literaturas e Culturas Inglesas,  
Espanholas e Portuguesas na  
América Latina:  
desafios e perspectivas para o século XXI



1ª Edição

Foz do Iguaçu

2021

© 2021, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização previa por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

**Editoração:** Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo

**Diagramação:** Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Lucas da Silva Martinez

**Capa:** Isabela Rocco

**Revisão:** Lucas da Silva Martinez, Suzana Ferreira Paulino Domingos, Eduardo Barbuio e Julia Larré

**ISBN** 978-65-89284-03-1

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D671 Domingos, Suzana Ferreira Paulino  
Ensino-aprendizagem de Línguas, Literaturas e Culturas Inglesas,  
Espanholas e Portuguesas na América Latina: desafios e perspectivas para  
o século XXI / Suzana Ferreira Paulino Domingos, Eduardo Barbuio, Julia  
Larré (Organizadores). 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2021. 100 p.

PDF - EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-03-1

1. Ensino-aprendizagem de Línguas. 2. Literatura. 3. Cultura. I.  
Domingos, Suzana Ferreira Paulino. II. Barbuio, Eduardo. III. Larré, Julia.  
IV. Título.

CDU: 811

CDD: 400

**Observação:** Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

## Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

### Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino  
Diretor-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós  
Diretora Vice-Presidente

Me. Rafael Henrique Cruz de Sousa  
Diretor Vice-Presidente

### Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino  
Editor-Chefe

Ma. Édina de Fatima de Almeida  
Editora-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez  
Editor-Chefe Adjunto

Me. Giovanni Orso Borile  
Editor-Assistente

Me. Agnaldo Mesquita de Lima Junior  
Editor-Assistente

Dra. Gloria Maria Santiago Pereira  
Editora-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha  
Kuklinski Pereira  
Editora-Assistente

Lic. Júlio Ernesto de Souza de Oliveira  
Editor-Assistente

Ma. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo  
Editora-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo  
Editora-Assistente

### Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán  
Universidad Veracruzana, México

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Marie Laure Geoffray  
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dr. Djalma Thürler  
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão  
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Daniel Levine  
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo  
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Fabricio Pereira da Silva  
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues  
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín  
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes  
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto  
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo  
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

# Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>5</b>
<i>Suzana Ferreira Paulino Domingos</i>	
<b>English teacher training for social inclusion in the English language classroom</b>	<b>7</b>
<i>Suzana Ferreira Paulino Domingos, Eduardo Barbuio e Julia Larré</i>	
<b>O ensino de língua inglesa e a formação do educador de jovens e adultos</b>	<b>20</b>
<i>Leda Regina de Jesus Couto e Agnaldo Pedro Santos Filho</i>	
<b>Planejamento e Educação Linguística: o lugar da interculturalidade nas aulas de língua inglesa</b>	<b>31</b>
<i>Wagner Ferreira Ângelo e Franciele Meyer</i>	
<b>Sequência didática como proposta à aprendizagem significativa da língua Inglesa</b>	<b>42</b>
<i>Camila Vieira Cassiano e Ivo Ribeiro de Sá</i>	
<b>Gênero notícia na sala de aula: uma proposta sociointeracionista de produção escrita</b>	<b>61</b>
<i>Ida Maria Morales Marins e Cleide Inês Wittke</i>	
<b>Usos da literatura na educação infantil: um percurso entre o pedagógico e o estético</b>	<b>75</b>
<i>Maurício Pedro da Silva</i>	
<b>Breves questões sobre a literatura no espaço de aula do ensino básico brasileiro atual</b>	<b>93</b>
<i>Nelson de Jesus Teixeira Júnior</i>	

# Apresentação

Este dossiê, de perspectiva interseccional, partilha o pressuposto da Epistemologia Decolonial na educação que organiza diferenças e desigualdades entre povos, destacando como característica distintiva do projeto decolonial, a produção do conhecimento e as narrativas, a partir da geopolítica e de corpos-políticos de enunciação como uma resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade, pensando, a partir da perspectiva subalterna, o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico (GROSFOGUEL, 2012). A obra apresenta pesquisas teóricas, práticas, interdisciplinares que refletem e analisam, sob diversos aspectos, os processos de ensino-aprendizagem de línguas, literaturas e culturas em língua inglesa, espanhola e portuguesa, considerando-se diferentes espaços, tempos-históricos e momentos discursivos que envolvem as referidas práticas em interrelação com contextos culturais, linguísticos, cognitivos, étnico-raciais e decoloniais em ambientes formais e não-formais de educação. Aponta-se para a realidade, os desafios e as perspectivas para o ensino-aprendizagem das línguas, culturas e literaturas no século XXI.

Destaca-se que o locus de enunciação não é marcado, apenas, pela localização geopolítica no sistema mundial moderno/colonial, mas pelas hierarquias raciais, de classe, gênero e sexualidade que incidem sobre o corpo. A interdisciplinaridade dos estudos considera a linguagem uma prática social, revelando fundamentos ideológico-discursivos que se naturalizam e se tornam comuns, ao longo do tempo, pela análise textual, da prática discursiva e dos eventos discursivos como instâncias da prática sociocultural, fundamentando-se no padrão de acesso desigual aos recursos linguísticos e aos eventos comunicativos sociais controlados pelas instituições, pela estrutura social como sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado por relações materiais, simbólicas e/ou culturais entre os indivíduos.

Os textos compreendem relatos de experiências, pesquisas práticas, teóricas e iniciativas individuais e institucionais, com vistas a reconhecer e valorizar os processos educativos que mobilizam as manifestações linguístico-culturais e sócio-históricas que veiculam discursos e ações de sujeitos que expressam suas identidades e dão suporte às demandas educacionais sócio-históricas. O primeiro texto intitulado “English teacher training for social inclusion in the English language classroom” versa sobre a necessidade e importância da formação docente com vistas à inclusão social nas salas de aula de língua inglesa, aspecto que tem sido negligenciado nos cursos de licenciatura em Letras. O segundo artigo intitulado “Ensino de língua inglesa e a formação do

educador de jovens e adultos” discorre sobre a formação específica do professor de língua inglesa que atua na educação desse público específico. A seguir, em “Planejamento e Educação Linguística: o lugar da interculturalidade nas aulas de língua inglesa” o foco é na interculturalidade e seu papel na sala de aula de inglês. O próximo texto “Sequência didática como proposta à aprendizagem significativa da língua Inglesa” apresenta uma proposta de sequência didática como caminho para favorecer a aprendizagem de inglês. Em seguida, “Gênero notícia na sala de aula: uma proposta sociointeracionista de produção escrita” contempla a produção escrita mediada pelo gênero textual notícia, na perspectiva sociointeracionista. O penúltimo texto, intitulado “Usos da literatura na educação infantil: um percurso entre o pedagógico e o estético” aborda aspectos pedagógicos e estéticos da literatura na educação infantil. Por fim, o último texto “Breves questões sobre a literatura no espaço de aula do ensino básico brasileiro atual” discute a literatura no ensino básico brasileiro.

Considerando que os ambientes de educação não formal sugerem um meio de propulsão do conhecimento contra-hegemônico (GROSGUÉL, 2012), fortalecendo relações identitárias étnico-raciais, a análise dos processos educativo-culturais adotados por estes pode revelar trajetórias alternativas e eficazes para o reconhecimento e manutenção das manifestações, que pertencem à História do povo brasileiro. As pesquisas trouxeram ao debate aspectos relevantes das relações entre linguagem, raça e gênero, etnia, status social, luta de classes, resistência, inclusão social, entre outros, tomando pontos de vista sócio-historicamente situados, pois a posição de poder nessas relações são, geralmente, assimétricas.

Suzana Ferreira Paulino Domingos

# English teacher training for social inclusion in the English language classroom

Suzana Ferreira Paulino Domingos\*

Eduardo Barbuio\*\*

Julia Larre\*\*\*

## Introduction

One of the greatest challenges of Brazilian education, specially in Northeast, is how to move towards an inclusive school that teaches and educates and simultaneously recognize individual differences related to gender, race, special needs, among others, as a value to be taken into account in the development and materialization of teaching-learning processes. A school that needs to adapt to the diversity of characteristics, skills and motivations of their students in order to respond to the individual's educational needs; whose policy is committed to equal opportunities and conditions for all students to ensure that everyone can be educationally successful (DUK, 2006).

According to the annual gay homosexuals report in Brazil, released by Grupo Gay da Bahia, in 2013, 133 gays, lesbians and transsexuals were killed in the Northeast region of the country. This region led the ranking of homophobic violence in Brazil with 43%

---

\* Doutora em Letras (2015), na modalidade sanduíche, pela Universidade Federal de Pernambuco/University of Birmingham (Inglaterra-UK); mestre em Letras - Linguística (2009) pela UFPE; especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa (2004) e graduada em Letras Português, Inglês e suas respectivas literaturas (2002) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É Professora Adjunto na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), UAEADTec, Letras, Língua Inglesa.

E-mail: suzanafpenglish@yahoo.com.br

\*\* Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Fundação Educacional de Fernandópolis (2005), Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (2010) e Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2016). Atualmente é Professor Adjunto II e ministra disciplinas da Área de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na Universidade Federal Rural de Pernambuco, lotado na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia EADTEC/ UFRPE.

E-mail: eduardobarbuio@hotmail.com

\*\*\* Pós-doutora no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar, é Professora Adjunto 3 de Língua Inglesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA). Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras (2014), da Universidade Federal de Pernambuco. Possui graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela mesma universidade (2007).

E-mail: jlarre1304@gmail.com



of the total cases. Among the northeastern states, Pernambuco had the highest violence rate, counting 34 victims of hate crimes.

Hate crimes are characterized by the cruelty involved in the murders that usually feature firearms or a weapon such as knife, dagger and scissors, beatings, suffocation, drowning, trampling, torture and sexual violence. Such behaviors can express themselves as symbolic violence and materialized in aggressions, curses and even death.

Researches indicate that the rates of suicide or attempting among young homosexuals are higher than among young heterosexuals. When analyzing the issue for the bias of intersectionality, the situation is even more serious, as there is an intersection of other categories of prejudice such as racism and classism (BORRILLO, 2010).

Brazilian Northeastern society is strongly constituted by a sexist and colonelist cultural organization with a history of binarisms and universalizations, not considering the pluralization of the senses and understandings of society. Homophobia is part of the socialization of children and young people, and manifests itself from the earliest years in various social settings, such as school, reflecting rejection and violence that materializes psychologically, verbally and/or physically.

The cultural organization of society is a determining factor in these occurrences and, since the school is an environment of knowledge and citizenship construction, its transforming role of oppressive realities and social inclusion of the LGBTT population is understood.

Considering the studies of gender and sexuality by discursive bias or language studies, there is a close relationship between education and language studies with the homophobia of Brazilian society. In addition, the Brazilian school does not emphasize sexuality, a theme that became a controlled, monitored and punished discourse (FOUCAULT, 1988).

The social justification for learning foreign languages (LE) in Brazil has become an agenda for those involved in the teaching-learning process of languages and the social justification of their presence in the curriculum must be observed (MOITA LOPES, 1996). In order to do so, one must consider the political conception of teaching, since it seeks to show the political spaces of the students and teachers in the classroom and the benefits that can be acquired through the English language teaching-learning process.

The purpose of teaching-learning of foreign languages should be guided by the historical context and the cultural moment lived by society. Rajagopalan (2003) states that the real purpose of teaching foreign languages is to form individuals capable of interacting with people of other cultures and ways of thinking and acting. In other words, it means becoming citizens of the world.

Based on the hypothesis that this topic is not present in teachers training because it is considered social and / or controversial taboo by society, and by the belief that language teaching is directed only at the teaching-learning of linguistic-grammatical aspects, this article aims at discussing the English teachers training and their role in the teaching-learning process of the English language to reflect on social prejudices of homophobia, characterized by discrimination, invisibility and exclusion of LGBTTs in the classroom. Training in content, methodology, and also in ethical and moral values is fundamental to contribute to equal opportunities and the development of more equal societies.

## **National curricular parameters of english language, identity and gender**

Sexuality involves rituals, languages, fantasies, representations, symbols and conventions. Thus, gender and sexual identities are composed and defined by social relations and shaped by the networks of power of a society (LOURO, 2000). And identities are plural, multiple, mutable and transitory (cultural, linguistic, religious, professional, among others) and the constitution of subjects is related to the sense of belonging to different ethnic, sexual, class, gender, etc. groups (LOURO, 1997).

According to Butler (2003, p. 33), “Gender is always a do”. The author understands gender as a set of repetitions within a rigidly crystallized regulatory structure to look like a natural class of being and the 'unity' of the genre arises from a regulatory practice in attempting to standardize the gender identity imposed by heterosexuality. Thus, gender is a social, procedural construction.

Gender and sexuality are still considered taboos, and when treated in the classroom of schools or language courses, can generate conflicts and tensions between teachers, students and managers. However, those who most suffer the reflexes of possible conflicts are the students who assume their sexuality publicly. They deal with discrimination, violence and homophobia. Thus, these students try to disguise, camouflage or omit their experiences and their identity. In order to resolve the conflicts, there is no incisive movement in this direction from the federal education agencies, such as the Ministério da Educação.

The Ministério da Saúde (BRASIL, 2004) created the "Brazil without Homophobia" campaign, which presents, among others, the following principles: the production of knowledge to subsidize the elaboration, implementation and evaluation of public policies aimed at combating violence and discrimination based on sexual orientation; and the promotion and support of initial and continuing teacher education courses in the area of sexuality.

As stated earlier, the proposal came from the Ministério da Saúde and not from the Ministério da Educação. Officially, the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicate the approach to the cross-cutting theme "sexual orientation", but does not present an action / intervention project or teacher training.

Therefore, the need for a new education project, which Sousa Santos (2004) designates as an Emancipatory Educational Project, is needed to combat gender, class, race, ethnic and other socially produced inequalities, to promote emancipation of the everyday school subjects.

Foreign Language PCNs (MEC, 1998) present intercultural learning as the main educational objective in the foreign language teaching-learning process. Nogueira (2009) develops an investigation on the potential of foreign language teaching for intercultural learning. To fight against an education that has contributed and continues to contribute to reproducing the dominant power relations and the colonization of minds, to the idea of a science and a singular, objective and neutral epistemology, as highlighted by Walsh (2007), having interculturality criticism as a tool, process and project, we need to create another type of pedagogy. We agree with the author about the need to develop decolonial pedagogies that question the current order, that unveil the patterns of racialized, modern and colonial power that feeds the neoliberal project, that generate transformative socio-political intervention and action.

The English PCNs point out to two basic theoretical questions: the socio-interactionism of language and learning. The first one indicates the positioning of people in the institution, culture and history as determinant in this process and points out the engagement in the discourse in the social construction of meaning, in which individuals consider those to whom they address or who addressed them.

From this perspective, the learner uses systemic, world-wide, and textual-based knowledge, and must know how to use them in the social construction of meaning through the Foreign Language. The awareness of these knowledge and their uses are essential in learning, considering metacognition and developing the critical awareness

of the learner for the use of language in the social world as a reflection of beliefs, values and political projects.

The socio-interactionist perspective of learning considers the social nature of cognitive processes, coexistence and interaction with someone, as well as being situated in the institution, culture and history. Knowledge is built from the interaction between a student and a more competent partner, a process that Vygotsky (2000) calls the Proximal Development Zone (PDZ). Such a construction necessarily implies the interaction between individuals with a view to developing communicative skills and competences, cultural extension, understanding of the different forms of communication, and linguistic variety and appropriateness.

According to PCNs, the foreign language should collaborate with the inclusion and development of citizenship in school. The understanding of what it is to be a citizen covers several aspects, including the position the student occupies within the society in which he lives, the reasons that led him to be there, how he feels in that context, and others.

In the Parâmetros Curriculares Nacionais of English Language, the central subjects are the citizenship, the critical conscience in relation to the language and the sociopolitical aspects of the Learning of Foreign Language. In turn, the cross-cutting themes of the PCNs are: Ethics, Cultural Plurality, Environment, Health and Sexual Orientation. The two thematic levels should be articulated in order to make it possible to learn languages as a space to understand, in school, the various ways of living and the human experience.

## **English teacher training for inclusion in the english classroom**

Educational reforms and the response to the diversity of educational needs of Brazilian students require new skills in terms of teacher education. Nowadays, all countries have actions aiming at the training and updating of teachers. However, studies show a certain consensus that, in general, there are still few changes in teaching practices that can be considered significant as there was no relevant improvement in the quality of learning for the majority of students (DUK, 2006).

Most teachers have graduated and continue to be trained from a traditional homogenizer of teaching activity that focuses on the transmission of knowledge between them. Moreover, initial and continuing training of teachers is characterized by a weak relation with the exclusion problems teachers deal with in their classroom practices or school life. Training with such characteristics, therefore, does not create

the basis for professional development of teachers as regards their role as educator and does not articulate with the improvement of teaching practices more pedagogically effective and inclusive.

Teaching is the main activity in the teaching profession and therefore it should be understood as an 'art' that involves continuous learning and involvement staff in the process of constantly building new knowledge and experience which prepare the teacher to solve new situations or problems (DUK, 2006).

Training actions tend to have punctual character, happen in very short periods, does not consider the needs of teachers and, in most cases, is not related to educational practices in real school life situations. This means that teacher training is still considered an 'external' process to the teacher's work and is not based on the retrieval or analysis of the pedagogical practice of educators (DUK, 2006, p. 23).

Advances in education show that both scientific and pedagogical knowledges are necessary, since the knowledge of the curriculum does not guarantee that students learn, as well as a good methodology of teaching or management does not guarantee the learning of the syllabus contents. Teaching should be understood as an activity with greater complexity than only the processes of 'teaching to learn', since teaching implies, according to Mauri (2002 apud DUK, 2006) in:

- Acquisition and development of the capacity to reflect on their pedagogical practice: teachers should be able to innovate daily from his/her experience in order to improve and develop their teaching practice, through processes of reflection and research of the action itself. Learning reflective practice requires that teacher training take into account the characteristics of the contexts and the real problems they face in their practices.

It is necessary to highlight that the reflection and analysis of practice is based on a continuous construction of reality, which implies in a continuous interaction between knowledge teachers have and the reality in which it operates.

- Developing the ability to work in teams with other teachers and professionals: the collaborative work aims at the elaboration of an educational project coherence and continuity of the educational teacher development in the educational institution;

- Critical reconstruction of the role of education in the new knowledge society and in the current context of globalization, teachers will have to train in the domain of information, social and cognitive resources.

To these skills must be added knowledge, skills and attitudes to make diversity. Teachers should be prepared to working with boys and girls from different social and cultural contexts with different levels of learning ability and rhythms, in order to guarantee their participation, learning and academic success (UNESCO, 2002).

## **The school and the role of the English-speaking teacher**

Society undergoes transformative processes that culminate in global development, considering different cultures, and in the fragmentation and reconstruction of identities. In this way, teachers and educational institutions must understand the world and its social, political and economic changes and transform the classroom into a more social inclusive space.

Leffa (2006) states that foreign language teaching should provide international solidarity and love between people of any religion, nationality or regionality. Therefore, educational practices are necessary to create and develop the feelings, values, behaviors, postures and identities of the participants of this process in the school environment.

The school system rarely takes into account perceptions, values, feelings, attitudes and any other category of behaviour associated with human subjectivity (BRUN, 2003). Then, the teacher must conduct the process reflexively for all involved and teacher training is essential to promote that. Thus, we will leave the state of silence or comfortable ignorance, (SIQUEIRA, 2008) teaching contents with meaning in social life.

Moita Lopes (1996) points out that considering the teaching of English in Brazil as a resource for oral communication seems to deny any social relevance to their learning. English language teaching and learning should provide exploratory opportunities for visions and critical multicultural student and teacher development. The English language should be the means to create and develop hope, peace, citizenship, human rights, values and beliefs.

Then, the role of the teacher goes beyond sharing knowledge. S/He is responsible for the true purpose of foreign language teaching which is to privilege diversity, dialogue, hope and peace, promoting the development of critical intercultural awareness in students. Then, teacher training must provide the necessary tools for a critical pedagogic practice development.

As the construction of citizenship requires an educational practice aimed at understanding the social reality and the rights and responsibilities in relation to personal, collective and environmental life, the learning of foreign language is a possibility to increase the self-perception of the student as a human being and as citizen. Therefore, the English-language teaching-learning process should focus on the learner's discursive engagement, aiming at his or her intervention and that of others in the social world.

To Sousa Santos (2004, 2002a, 2002b), science and academic knowledge can be valuable partners in social struggles, valuing the role of education in the liberating perspective of the individual through an emancipatory and prudent knowledge for a decent life, in which science does not detach itself from being and coexists with it and for it.

Formal learning environments, such as the classroom, are spaces of manifestations of diversity and are characterized by the silencing of issues related to diversity, the fight against homophobia and the legitimation of rights for the LGBTTT public. The school is seen by society as a significant space for the construction of subjectivities and sexuality as a social construction constitutive of human experience, essential for the formation of subjectivities (MELLO et al 2012).

According to Meyer and Borges (apud GARCIA 2009), homophobia in Brazil gets a cultural reinforcement in the devaluation, for example, when everything that is considered feminine cannot and should not be used by boys. The sexist, heterosexist culture of Northeastern society bears great responsibility for this fact, as well as the lack of interest or ability of a large part of the academy to discuss the subject with the learners. Homophobia can be found in textbooks, curriculum conceptions, heterocentric contents, standardized pedagogical relations, in the non acceptance of the social name, in jokes, intimidation, humiliation, degradation, marginalization, exclusion, among others (JUNQUEIRA, 2009).

Therefore, the classroom is the ideal place for reflecting and building knowledge about identities, cultures, values, beliefs, races, ethnicities, religions, prejudices and violence, among others. And teacher training is important to provide reflection and change in the school practice. Also, the omission of the school in this cases may constitute a form of violence.

LGBTTT students tend to be humiliated and disrespected in the school environment which causes their demotivation and leads them to give up the formal teaching-learning process. In the context of English-language teaching and learning,

they avoid frequent exposition, has short participation in interaction activities, answers questions quickly and in a low tone, or simply silences.

Besides that, the teaching materials do not contemplate the identity reality of the LGBTTT population. Although the cross-cutting themes indicated by PCNs include gender discussion, and English-language PCNs indicate interaction and critical interventions in society, English-language textbooks do not adequately address this orientation.

These materials cover generic themes and characters belonging to the hegemonic groups of society and do not show interest in problematizing issues of gender, race and religion, for example, with a critical-reflexive approach. And when they do they distort or reinforce the prejudiced view of society. The activities also reinforce a practice of representations that do not contemplate the needs of this group, nor the preservation of their identity and individuality.

The lack of educational processes on gender and sexuality generate silent homophobic feelings when students are educated for heteronormativity, spreading expressions such as: boys do not cry, do not play dolls, girls do not play football. Students who do not fit this profile have to face the pedagogy of insult, powerful mechanisms of silencing and symbolic domination consisting of jokes, games, games, nicknames, insinuations, disqualifying expressions (JUNQUEIRA, 2009).

As the interaction in the school environment is asymmetrical, both teacher-student and heterosexual-LGBTTT, it is emphasized the importance of the teacher sharing his power, dividing the spaces of speech with the students to contribute with the constitution of the subject of the discourse and, therefore, of learning. Considering the relevance of educational processes in the construction of subjectivities, it is also the role of schools to guide learners to live in a plural world in which different sexual orientations are possible and respected (MELLO et al, 2012).

As a proposal to fight prejudice in the English-language classroom, teacher training plays an important role in the teaching-learning process, problematizing and fighting prejudices, discrimination and invisibilizations of subalternized students.

It is needed

[...] atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación com relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas. Para confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental, es necesario, además,



enfrentar y hacer visible nuestras próprias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas (WALSH, 2007, p. 33).

## Final considerations

The decolonial option requires special attention to the contributions and implications of local histories, of denied, marginalized and subordinated stories. It also requires political and ethical practices to epistemologies, the interventions we can undertake to build and generate political consciences, decolonizing methodologies and critical pedagogies. In order to confront the hegemony and coloniality of occidental thought, including other pedagogical practices (WALSH, 2007, p. 33).

Thinking more specifically about language teacher training and English language teaching, it is necessary to develop reflections on teacher training and learning processes, questioning how and why this language was and is imposed, as well as processes of exclusion and identity, linguistic and cultural displacement generated by this imposition. What linguistic-cultural values are being transmitted in the teaching-learning process and how have they helped to maintain the relations of power and inequality and to reproduce the 'status quo'? How can we think the teaching-learning of a hegemonic language in an “other” way?

Due to the lack of public and educational policies in relation to the theme and the influence of religious institutions, prejudice and violence grow vertiginously against LGBTTs. An English-language classroom guided by a queer perspective seeks to problematize and deconstruct the curriculum and teaching practice, as well as giving voice to the subalternized and invisible students in the learning process.

English teacher training should create spaces for discussion and reflection in order to notice the emergence of fighting discrimination in the classroom to avoid school dropouts. Should also create situations that enable language teaching with activities that stimulate empathy, give voice to sharing experiences and support differences, empowering and legitimizing the identity of the marginalized students. Teacher training in ethical and moral values is also fundamental to contribute to equal opportunities and the development of more equal societies.

## References

BORRILLO, D. **Homofobia**: História e Crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil sem homofobia** – Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília, Distrito Federal, 2004. Disponível em: [http://www.mj.gov.br/sedh/004\\_1\\_3.pdf](http://www.mj.gov.br/sedh/004_1_3.pdf) . Acesso em: 23/06/17.

BRUN, Millena. Dificuldades na aprendizagem de línguas e meios de intervenção. In: **Sitientibus**. Feira de Santana: UEFS. pp. 105-117. 2003.

BUTLER, Judith. [1990] **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DONNINI, Livia. PLATERO, Luciana. WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning. 2010.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed. Edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GARCIA, M. R. V. **Homofobia e Heterossexismo nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo**. Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2009. Disponível em: <[http://nepaids.vitis.uspnet.usp.br/?page\\_id=153](http://nepaids.vitis.uspnet.usp.br/?page_id=153)>. Acesso em: 09/07/17.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. In: **Espaço do currículo**. V. 2, n. 2, pp 208-230, 2009.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: **O professor de línguas estrangeiras, construindo a profissão**. Pelotas. 2001, p. 333-335.

LEFFA, Vilson J. **Pra que estudar Inglês profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira**. Claritas, São Paulo. 2007. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto\\_exclusao\\_le.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusao_le.pdf)>. Acesso em: 22/07/17.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional**. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua\\_hegemonia\\_solidariedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_hegemonia_solidariedade.pdf)>. Acesso em: 14/10/15.

LOPES, D. Desafios dos estudos gays, lésbicos e transgêneros. **Comunicação, mídia e consumo**, v. 1. n. 1. São Paulo: ESPM, 2004. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/5/5>>. Acesso em: 29/09/17.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 14-36.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O Corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, Bell Hooks, Richard Parker, Judith Butler. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 20-21, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

MENDES, Edileise. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”, um estudo sobre alienação, e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: **oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras: 1996. p. 37-61.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: **oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996. pp. 63-79.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: **Oficina de Linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996. pp. 127-189.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 125-148.

NOGUEIRA, M. C. M. Educação intercultural em língua estrangeira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. (org). **Ensino de língua Inglesa**: reflexões experiências. São Paulo: Pontes. 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola. 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola. 2009. pp. 39-46.

ROCHA, Luciana Lins. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública**: performatividade, indexicalidade e estilização. 2013. 255f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. (Org.). **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, B. de S. (Org.). (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002b. SOUZA, Eloisio Moulin. Sexualidade e trabalho: estudo sobre a discriminação de homossexuais masculinos em bancos públicos. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_2478\\_.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_2478_.pdf). Acesso em 01/04/2017.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. O desenvolvimento da consciência intercultural crítica como forma de combate a suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: **Revista Inventário**. 4. ed.

Jul/2005. Disponível em <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em: 13/07/2017.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola. 2009. pp. 79-92.

UNESCO/OREALC. **Formación docente**: un aporte a la discusión. UNESCO, Santiago, Chile. 2002.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALSH, C. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 47-61.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. In. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. XIX, n. 48, 2007.

# O ensino de língua inglesa e a formação do educador de jovens e adultos

Leda Regina de Jesus Couto\*

Agnaldo Pedro Santos Filho\*\*

## Introdução

Com a expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil, ocorrida principalmente após a reforma universitária de 1968, a pesquisa educacional cresceu de forma significativa (CAMPOS e FÁVERO, 1994), abrangendo diferentes campos de estudo ligados à educação formal, não formal e informal. Ainda assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ficado relegada a segundo plano nos ambientes de educação. Essa modalidade é lembrada mais comumente na educação não formal do que na formal.

Apesar do enfoque dado nas leis brasileiras estar no estudo formal e na educação para a formação cidadã, a Educação de Jovens e Adultos tem tido uma característica de mero estudo compensatório, uma “educação de segunda chance” oferecida como um favor a uma parcela da sociedade que não teve acesso no momento adequado de sua vida (LAFFIN; VIGANO, 2016, p. 2). Na maioria dos cursos universitários não há uma preocupação com essa população, mesmo em cursos de licenciatura, onde faltam discussões e componentes curriculares na área de EJA (ARROYO, 2006; VENTURA, 2012).

As pesquisas e atividades de extensão no campo da EJA ainda são insatisfatórias, já que a academia desenvolve estudos mais voltados para a pedagogia do que para a Andragogia. Ressalta-se que o termo Andragogia foi cunhado por Malcolm Knowles, este enfatiza que o adulto aprende de forma diferente das crianças e adolescentes e o

---

\*Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – utAD. Mestra em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia. Professora Assistente no curso de Letras com Inglês na Universidade do Estado da Bahia.

E-mail: ledareginal@hotmail.com

\*\*Mestrando em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em língua inglesa, é professor EBTT do Sistema Colégio Militar do Brasil. Tem experiência na área de Letras – Língua Inglesa, atuando como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Pesquisa sobre Ensino de Leitura e Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: agnpedro@gmail.com

professor tem o papel de facilitador dessa aprendizagem ao utilizar os conceitos andragógicos no processo de ensino e aprendizagem (KNOWLES, 2005)

A Andragogia é considerada a arte e ciência de ajudar adultos a aprenderem de forma ativa, participativa e dialógica. Todavia, o jovem e adulto das classes desprivilegiadas continuam sendo excluídos, tolhidos do direito a uma ampliação dos seus conhecimentos, visto que, a escola continua com as mesmas metodologias e seriação de quando essa criança, que hoje é adulto, foi excluída e/ou reprovada.

Neste trabalho, traçamos o perfil do sujeito-aluno da EJA e discutimos o papel da formação do professor de inglês para esta modalidade. A metodologia utilizada na elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica composta por trabalhos de autores como Arroyo (2005;2006), Di Pierro (2005; 2011), Freire (1906), entre outros pesquisadores que elaboraram trabalhos pertinentes à temática estudada.

## **Contextualização da EJA no Brasil**

No Brasil, existem discussões e ações acerca da educação não formal na qualificação para o trabalho, formação política, mobilizações sociais e culturais em EJA. Contudo, a grande preocupação ainda reside na educação formal, devido aos, ainda elevados, índices de analfabetismo e analfabetos funcionais, bem como a evasão no ensino fundamental e, em mais larga escala, no ensino médio (BRASIL, 2017). A EJA tem a sua importância como educação formal garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que estabelece que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p. 31).

Todavia, a educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda tem uma característica supletiva e acrítica, herdada das diretrizes políticas do governo militar implantado em 1964 que instituiu políticas para a educação de jovens e adultos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Sobre esse ensino supletivo, Di Pierro pondera que:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento às especificidades desse grupo sociocultural (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Mesmo com a redemocratização do Brasil nos anos 1980, as perdas no âmbito da educação continuam sendo acentuadas. Machado (2016) enfatiza que, para a EJA, o prejuízo é ainda maior, pois inviabiliza a retomada da escolarização do trabalhador devido a uma perda no sentido da luta pelo acesso à escola, já que esta não consegue cumprir seu papel formador para construção de conhecimento e transformação das desigualdades sociais.

Nesse sentido, Arroyo (2006) salienta que a luta pela escola não é o simples direito ao ensino, é, além disto, uma educação de qualidade, com “o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena” (ARROYO, 2006, p. 29). Uma educação que reconhece o direito de aprendizagem do jovem e adulto e que constrói a aprendizagem de acordo com as características dessa nova sociedade e de cada aluno em sala de aula. Assim sendo, uma educação pautada na preocupação com o todo e o indivíduo nas suas relações.

## **A identidade dos Sujeitos da EJA**

Sendo a construção identitária fluida (HALL, 2006), o sujeito é formado por diversas identidades de acordo com os grupos econômicos, filosóficos, políticos e sociais com os quais se identifica e onde está inserido. A identidade do estudante da EJA não está atrelada à sua idade ou às suas características psicológicas e cognitivas, são pessoas provindas de lugares ou extratos carentes da sociedade em que não tiveram acesso ao que lhes é de direito. Esses grupos, formados por moradores de áreas rurais, ou jovens e adultos urbanos pobres, trata-se de um grupo cultural heterogêneo, formado de múltiplas identidades e representem gêneros, classes, culturas, localização geográfica e características étnico-raciais diversas.

Nas últimas décadas têm surgido pesquisas concernentes a essas diversidades com relação à cultura étnico-racial (PASSOS, 2012). Esses estudos apontam que a maioria da população com baixa fonte de renda e com menor acesso à educação é a população negra. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 9,3% dos negros ou pardos são analfabetos no Brasil em contraposição a 4% dos brancos

(BRASIL, 2017). De acordo com Passos (2012), desde o período da escravidão a população negra está à margem da sociedade sem ter acesso a uma educação de qualidade e ainda hoje constitui a parcela mais carente da população sendo a maioria nos cursos da EJA.

Apesar do processo de juvenilização (AMORIM; PEREIRA; SANTOS, 2018) que tem ocorrido na EJA nos últimos anos, o índice de analfabetismo entre a população com idade mais avançada ainda é alto. 19,3% da população com 60 anos ou mais é ainda formada por analfabetos, chegando a 38,6% da população do Nordeste (BRASIL, 2017). Esse índice é fruto da sociedade capitalista que organiza as estruturas educacionais para atender aos interesses do capital, considerando o idoso como improdutivo e obsoleto para o mercado do trabalho, devendo esse dar lugar às novas gerações de trabalhadores, conforme destaca Peres (2011).

Os povos indígenas também são considerados sujeitos de direito pela Constituição Brasileira de 1988 e, portanto, também têm o seu direito a educação assegurado pela lei. Segundo Silva (2003), a maioria dos projetos de ensino de adultos indígenas ensinam por um viés bilíngue e intercultural, contudo, a autora enfatiza que ainda são grandes as disparidades nesse ensino e na sua praticidade no Brasil.

Outro grupo social que enfrenta problemas no acesso a uma educação de qualidade é o trabalhador, morador da zona rural, que, geralmente, precisa se deslocar a noite até a cidade mais próxima para estudar. Por ser concebido pela sociedade e pelas instituições como “ícones do atraso econômico brasileiro e identificando-o como um empecilho à plena realização do desenvolvimento econômico necessário ao ingresso do território campestre na modernidade pretendida pelo processo capitalista” (SOUZA, 2010, p. 1), esse trabalhador-aluno sofre discriminação por parte da sociedade e das instituições educacionais.

A diversidade etária, de gênero e social nas salas da EJA torna essas aulas ainda mais desafiadoras e ricas, por termos uma variedade de pessoas com histórias, objetivos, formas de ver a vida e de aprender diferentes. Muitas outras identidades reivindicam seu espaço no contexto escolar, como exemplo, sem teto, sem terra, quilombolas, transexuais, entre tantos outros que formam a diversidade do Brasil. São essas especificidades que têm de ser o ponto de referência para o ensino na EJA e para a formação do professor para que o aluno da EJA não seja visto “apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas” (ARROYO, 2006, p. 23).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas frente aos insucessos escolares por reprovação e evasão começam a ser questionadas. Esse olhar diferenciado começou com os Círculos de Cultura de Paulo Freire no início dos anos 1960 e passou a ter



visibilidade, novamente, a partir de 1980 quando os grupos sindicalistas tomam força no Brasil e conferem, a esses estudantes de EJA, o título de “alunos trabalhadores” (DI PIERRO, 2005), o que traz à cena as relações de tensão e cooperação entre trabalho e educação. Tanto o trabalho como a educação desse cidadão só subsiste “nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha [e estuda] por ele” (PINTO, 2007, p. 54-55).

Neste sentido Egito aduz que:

A questão do trabalho, por exemplo, é algo tão comum entre nossos alunos que já se cogita pensar que não temos estudantes que trabalham, mas sim, trabalhadores que estudam. Logo, esses alunos exigem, assim, de nossas instituições, uma preocupação maior quanto ao seu sucesso (EGITO, 2019, p. 33).

Cabe discutir que condições são essas, o que o sistema educacional e o professor podem fazer para torná-las mais ativas, reflexivas e críticas, pois, segundo Pinto (2007), o aluno não é mero objeto das vontades sociais, ele é ativo e possui liberdade de pensamento. “O grave é não ver os jovens e adultos populares como trabalhadores, formando-se e deformando nas precaríssimas vivências do trabalho e da sobrevivência” (ARROYO, 2006, p. 27). Esses estudantes são seres múltiplos com características diversas que nesse encontro de potencialidades, às vezes adormecidas, podem ser descobertas e/ou desenvolvidas novas formas de ver e interagir com o mundo.

A aprendizagem na idade adulta acontece de forma diferente da criança e do adolescente. Conforme destacam Carvalho; Carvalho M; Barreto; Alves, 2010, os adultos acumulam experiências e aprendem com seus erros. Além disso eles têm “consciência do que não se sabe e quanto estes desconhecimentos fazem falta. Os adultos avaliam cada informação que lhes chega e a incorporam ou não, em função de suas necessidades” (ibidem, p. 80). Assim sendo, para uma educação que vise um efetivo aprendizado, é necessário que as aulas na EJA sejam instigantes, que proporcionem uma real participação do aluno para que este compreenda a importância prática da educação escolar.

## **Formação do educador de jovens e adultos**

Apesar da garantia constitucional, a EJA no Brasil enfrenta muitos entraves, já que “ainda é um campo não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”

(ARROYO, 2005, p. 19). De acordo com Henriques e Defourny (2006), a maioria dos professores que leciona na EJA não teve formação adequada para tal nas universidades e também não participam de cursos de formação na área.

Essa formação interfere no processo de aprendizagem, uma vez que as escolhas feitas pelo profissional de educação, desde o seu plano de curso, ao plano de aula e a sua prática na sala de aula pode ser um reforço positivo ou negativo para a identidade do aluno, por isso faz-se necessária uma visão histórica e sociológica acerca desses jovens e adultos. A fonte de formação do educador, segundo Pinto (2007), é sempre a sociedade, e acontece de duas formas: a instrução acadêmica que lhes dá parâmetros e normas a seguir, bem como, as teorias acerca do ensino e aprendizagem; e a outra forma é a sua consciência de onde recebe os estímulos e desafios para atuar em sua sala de aula, “os problemas que o educam em sua consciência de educador” (PINTO, 2007, p. 77).

Cada educando traz a sua identidade, com as singularidades que os formam para a sala de aula. Isso enriquece o ambiente escolar e cabe ao educador aproveitar essa pluralidade para desenvolver a construção do conhecimento em um ambiente de respeito mútuo em que o aluno se sinta seguro e estimulado a participar, não apenas das aulas, como também, da elaboração do programa de estudos em conjunto, educandos e educadores. Pinto (2007) chama atenção para a consciência verdadeiramente crítica do professor que não pretende se sobrepor ao estudante, mas se identifica com ele e utiliza métodos adequados para revelar as capacidades desses seres sociais. Tal pensamento corrobora as ideias de Arroyo (2006) quando pondera que esse educador deve construir uma teoria sobre os processos de formação desse adulto que já pensa, tem voz e indagações, alguém que está sendo construído em múltiplos espaços.

A formação pedagógica recebida pelos professores nas universidades deve ser complementada com os conhecimentos e as práticas da andragogia, pois o jovem e adulto deve ser respeitado e ensinado de acordo com suas especificidades e necessidades educativas, para que desenvolvam o hábito de fazer escolhas críticas, pois, possuem uma motivação intrínseca que deve ser levada em conta na organização curricular. Bem como, deve ser estimulado a refletir e se autoavaliar nesse processo de aprendizagem para que os conteúdos aprendidos sejam praticados na escola e utilizados nos seus ambientes sociais.

Portanto, o educador da EJA é mais plural do que o educador da criança e adolescente, pois, “é um campo de uma dinâmica libertadora mais ampla” (ARROYO, 2006, p. 20) com seres múltiplos e engajados na aprendizagem consciente, crítica e

ativa. Para o autor, não se pode pensar na EJA apenas como um curso regular noturno, é necessário insubordinação a esse ditame, numa perspectiva emancipatória de ensino andragógico a jovens e adultos trabalhadores, excluídos e oprimidos. E só pode se insubordinar e realizar um bom trabalho quem conhece a história da EJA e conhece o ambiente social do seu aluno.

## **Formação do educador de Língua Inglesa**

Conforme evidenciado nos estudos de Crystal (2002), Jenkins (2000) e Pennycook (1994) a aprendizagem e o uso de outro idioma oportunizam aos indivíduos um contato com diferentes sociedades e culturas, expondo-os a diferentes realidades e levando-os à percepção das diferentes maneiras de se fazer algo, abrindo-lhes novos horizontes, aproximando pessoas e culturas.

No universo do inglês, sendo usado por diferentes povos em todo o mundo, instituem-se novos conceitos, novos paradigmas, novas maneiras de lidar com as variedades de uma língua. Pensar no inglês atual é pensar nessa interação nacional, transnacional e intranacional, em que línguas e culturas se mesclam e, paradoxalmente, afirmam-se com suas identidades singulares. Esse desenvolvimento do inglês possibilita uma visão dos movimentos sociais locais e o surgimento de identidades, pois a língua inglesa passou a ter as características do grupo social que a fala (KACHRU,1983).

O professor de línguas que é sócio-historicamente engajado no aprendizado dos seus alunos precisa pensar em um ensino de línguas vinculado à cultura e à sociedade da qual seus alunos fazem parte. O educador precisa ter a consciência de que deve ser socialmente ativo e compreender as motivações internas de seus alunos para que juntos desenvolvam um plano de aulas e conteúdos que seja base para um aprendizado crítico. Como afirma Freire (1996), é criar as condições para a produção do conhecimento.

Se o professor dissocia língua de cultura terá uma lacuna em suas aulas. Pois a língua deve ser utilizada para que o aluno expresse seus pensamentos, sentimentos, anseios sociais, perspectivas e posicionamentos. O estudante da EJA terá e compartilhará seus pensamentos e cultura através da língua, bem como, ampliará seus horizontes ao compreender a cultura de outros povos, do seu próprio povo e dos grupos sociais dos quais fazem parte seus colegas.

Ao pensar nas relações de poder e de importância do inglês como língua internacional, Pennycook (1994) afirma que o inglês deve ser visto, sobretudo, como uma língua de oposição e não meramente imperialista. Por ser uma língua compreendida no mundo inteiro, ela serve para expor as críticas e vozes de cidadãos

de todos os lugares. Assim, como dissemos anteriormente, a aula de línguas deve ser dialógica, seguindo os princípios freireanos de aluno como cidadão ativo no processo de produção do conhecimento (FREIRE, 1996).

Portanto, o professor não deve seguir um monodelo de ensino (KACHRU, 1983) no qual a aprendizagem é pautada na língua do falante nativo. A preocupação deve estar voltada para as funções, identidades e criatividade no uso do inglês em contextos socioculturais e linguísticos em todas as comunidades que o falam, bem como para a valorização do conhecimento do aluno.

É importante trazer temas para a sala de aula de EJA que sejam de interesse e relevância para esse grupo, tornando a aula atrativa, engajada e de construção de conhecimento numa perspectiva crítica, reflexiva, dialógica e ativa, para a formação de uma sociedade com direito de vivência e convivência de todos. Assim, para ensinar a língua inglesa é necessário que o aluno saiba o porquê de estudar essa língua e a sua utilidade no seu universo social, para torná-la mais uma ferramenta de potencialização de seu conhecimento como resposta a problemas históricos e sociais.

As discussões sobre Educação de Adultos remetem ao início do século XX com Eduard Lindeman e meados do século XX com Knowles, quando aquele já afirmava que “educação é vida – não uma mera preparação para uma vida futura desconhecida” (LINDEMAN, 1926, p. 6, tradução nossa), “seu objetivo é dar sentido a toda a vida” (LINDEMAN, 1926, p. 7, tradução nossa). Portanto, já se descortinava um olhar sociológico para o ensino e a interação dos sujeitos para uma aprendizagem pautada em suas necessidades.

Uma abordagem de educação que pode ser utilizada na sala de aula de línguas adicionais, agregada aos princípios freireanos, seria a competência comunicativa intercultural que apresenta uma preocupação não apenas com a competência linguística, mas também, com identidades e culturas. A Competência Comunicativa Intercultural, para Byram (1997), inclui o contexto social e as dimensões não verbais de comunicação, como atitudes, conhecimentos, habilidades e valores humanos que fazem parte da identidade social de cada sujeito.

Portanto, no ensino de inglês para EJA pretendem-se formar cidadãos, falantes interculturais, que compreendem e valorizam sua própria cultura e respeitam a cultura do outro. Para isso são desenvolvidas habilidades como o engajamento intercultural, atitudes frente ao mundo que os rodeia, questionando os preconceitos e, acima de tudo, redescobrando seus próprios grupos sociais com novos olhares, estabelecendo relações

de respeito com o outro sem se sentirem inferiorizados ou oprimidos, pois o conhecimento liberta o homem.

Para além de ser um facilitador da aprendizagem na EJA, o educador deve ser um problematizador, deve gerir esses conhecimentos com seus alunos e não para os alunos. Educando e educador devem buscar uma educação que agregue conhecimento para os cidadãos, os seres essencialmente sociais que aprendem mediatizados pelo meio em que convivem, ou seja, usar práticas andragógicas de construção de conhecimento na qual o educando é o centro da aprendizagem e visa resolver os problemas enfrentados no dia a dia de sua comunidade e de seu país.

O educando da EJA é um ser que foi expulso do sistema escolar devido a problemas históricos, econômicos e sociais. A escola deve cumprir seu papel de libertadora, através de uma práxis crítico-reflexiva, para que estes sujeitos desumanizados no percurso escolar e de vida, tenham sua humanidade resgatada.

O ensino de língua inglesa estará pautado na busca de conhecimentos de ordem prática. O inglês não pode ser algo inalcançável, esse aprendizado precisa ser efetivo e com propósito. Esta é a questão central, o ensino precisa ter propósito para o jovem e adulto para que construa conhecimentos que resolva problemas do seu cotidiano e que sirvam para seu desenvolvimento e melhoria social, política e econômica.

## Referências

AMORIM, Antônio; PEREIRA, Marcos; SANTOS, Juliana. Os Sujeitos Estudantes da EJA: Um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, jan./jun. 2018, v. 01, n. 01, p. 122-135. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14598>. Acesso em 06 jun 2019.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

ARROYO, Miguel González. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, L. (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Brasil, 1996.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltda, 1997.

CARVALHO, Jair Antonio; CARVALHO, Marlene; BARRETO, Naria Auxiliadora; ALVES, Fábio Aguiar. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21105>. Acesso em 30 jul 2019.

CEZARINO, Karla Ribeiro; CURRIE, Karen Lois; OLIVEIRA, Edna Castro. Formação inicial e continuada de professores de inglês em uma perspectiva incluyente: entrelaçando histórias, vidas e experiências. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, 2019, 6, 151-169. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em 31 jul 2019.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Oxford: OUP, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, 2011, v. 21 n. 55, p. 58-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 30 jul 2019.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, 2005, v. 26, n. 92, p. 1115-1139. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 10 jun 2019.

EGITO, Niedja Balbino do. **Metacognição, letramento e compreensão do texto acadêmico**: reflexões sobre uma experiência de leitura com alunos de um curso superior tecnológico. 2019. 233 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Cap. 02. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5522>. Acesso em: 13 abr 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HENRIQUES, Ricardo; DEFOURNY, Vincent. Prefácio. In: SOARES, Leôncio. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford, Oxford University Press, 2000.

KNOWLES, Malcolm. **The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 6th ed. San Diego, California: Elsevier, 2005.

LAFFIN; VIGANO. A Educação de Jovens e Adultos como espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em debate**, 2016 p. 1-19. a.5 v. 7. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105/1>. Acesso em 03 ago 2019

LINDEMAN, Eduard. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, University of Nottingham: Nottingham, 1926.

MACHADO, Margarida. A educação de jovens e adultos: após vinte anos da lei 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2016, p. 429-451. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em: 31 jul 2019.

PASSOS, Joana Célia. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **EJA em debate**, 2012 v. 1 n. 1, 137. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998>. Acesso em: 02 mai 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Sociedade e Estado**., Brasília, 2011, v. 26, n. 3, p. 631-662. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922011000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000300011&lng=en&nrm=iso). Acesso em 20 jul 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, Cortez Editora, 1982.

SILVA, Aracy Lopes. A educação de adultos e os povos indígenas no Brasil. **Em Aberto**, 2008, v. 20, n. 76, p. 88-129. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2186/2155>. Acesso em: 31 jul 2019.

SOUZA, Cláudia Moraes. Discursos intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto. **Histórica –Revista On-Line do Arquivo do Estado de São Paulo**, 2010. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/node/2412>. Acesso em: 20 jul 2019.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista Educação e Contemporaneidade**. Salvador, 2012 v. 21, p. 71-82. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/458/398>. Acesso em 10 mai 2019.

# Planejamento e Educação Linguística: o lugar da interculturalidade nas aulas de língua inglesa

Wagner Ferreira Ângelo\*

Franciele Meyer\*\*

## Introdução

É recorrente, na atividade pedagógica docente, a preocupação em relação a quais tópicos, incluindo os de cunho linguístico, podem ser abordados em sala de aula de maneira a propiciar um aprendizado mais eficaz da língua inglesa. De modo a potencializar os resultados pretendidos sobre o aprendizado dos estudantes, além das questões conteudísticas, um professor acaba por utilizar uma ou mais abordagens, ou métodos, de ensino em suas aulas. Contudo, essas preocupações acerca dos conteúdos e abordagens podem não dar conta de outras demandas recorrentes da realidade escolar, como, por exemplo, as questões interculturais.

Essas questões interculturais envolvem os saberes e modos de ser de diferentes culturas inscritas em um dado contexto escolar (SILVA e REBOLO, 2017) que, por vezes, são invisibilizadas e, portanto, precisam ser resgatadas, bem como oportunizados o seu reconhecimento e participação, enquanto parte da comunidade escolar (NUNES, 2011). Para tanto, a consideração sobre a educação intercultural demanda uma nova configuração sobre o modo de conceber as propostas pedagógicas em espaços educacionais onde, de acordo com o pensamento de Kumaravadivelu (2006), a influência da globalização dissemina pensamentos coloniais, homogeneizantes e excludentes sobre as diferenças.

---

\* Licenciado em Letras Inglês pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Especialista em Alfabetização e Letramentos pelo Instituto Federal Catarinense em Camburiú - IFC Camburiú. Doutorado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

E-mail: wagner.ferreira.angelo@gmail.com

\*\* Tecnóloga em Processos Gerenciais pela Faculdade de Tecnologia SENAC - Blumenau. Especialista em Direito da Aduana e do Comércio Exterior Brasileiros pela UNIVALI e em Educação na Primeira Infância pelo Instituto Federal Catarinense em Camburiú - IFC Camburiú.

E-mail: franciele.meyer@gmail.com



Se, como aponta Candau (2012), a educação vem sendo concebida por diferentes prismas, a saber, neoliberal, tradicional, sócio crítico e intercultural, por consequência, a escola, enquanto instituição acolhedora e disseminadora destas primas, também pode ser revisitada e reinventada. Ainda de acordo com a autora, a filosofia escolar, caracterizadora de uma identidade institucional, é (re)construída na medida em que a sociedade demanda novos paradigmas, novas visões de ser e de estar no mundo. Logo, os elementos estruturantes e inerentes à escola, como, por exemplo, o PPP (Plano Político-pedagógico), o Planejamento <sup>1</sup> de aula e os demais componentes curriculares/práticas educacionais, também serão afetados pela necessidade de serem orientados por essas novas formas de conceber a sociedade. Do contrário, a escola e seu dinamismo ligado à vida social das pessoas, grosso modo, pode estagnar no tempo, tornando-se um todo único, indivisível, previsível, intransigente e homogêneo.

Assim sendo, é esperado que a escola se ressignifique e que o professor de língua inglesa acompanhe e contribua com esse processo de constante mudança e atualização, utilizando-se da interculturalidade, por exemplo, para abranger as possibilidades de sucesso escolar discente.

A partir dessa reflexão a respeito da escola como espaço interculturalmente privilegiado e ancorados em uma visão metodológica voltada para a análise bibliográfica de investigação (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011; LEITE e PASSO, 2013), procuramos discutir como o ato de planejar uma aula em um contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa contribui para a realização de práticas pedagógicas interculturalmente sensíveis.

De modo a responder ao objetivo anteriormente proposto, dividimos o presente trabalho em cinco seções, a saber: Seção 1 – Introdução; Seção 2 – Globalização e Educação Linguística, com enfoque na relação entre globalização e educação linguística; Seção 3 – Educação Intercultural e Decolonialismo, que tratará da educação intercultural como ação subversiva da educação colonialista; Seção 4 – Educação Intercultural e Planejamento de Aula, que discutirá a relação entre educação intercultural e planejamento docente; e, finalmente, na última seção, teceremos algumas considerações finais.

---

<sup>1</sup> Temos plena consciência de que o termo “Planejamento” é abrangente e envolve distintas práticas pedagógicas, tais como o planejamento bimestral, trimestral e anual. No entanto, doravante neste estudo, utilizá-lo-emos como sinônimo de “plano de aula”, para Libânio (2013), grosso modo, compreendido como um roteiro estruturalmente organizado e detalhado da proposta pedagógica a ser realizada em uma (ou mais) aulas.

## Globalização e educação linguística

Inseridos em um cenário mundial de aceleração sobre a produção e a disseminação cultural, deparamo-nos com a globalização enquanto um fenômeno social que afeta, em maior ou menor grau, a vida das pessoas, conseqüentemente, configurando-se como uma realidade indiscutível em nossa sociedade (RAJAGOPALAN, 2012). Dentre os vários efeitos (positivos ou não) ocasionados por sua influência no meio social, a globalização contribuiu de maneira desarmoniosa em relação ao bem “[...] comum ou valores compartilhados entre as pessoas do mundo” (SALOMÃO, 2011, p. 236). Essa desarmonia é difundida socialmente por diversas formas, sendo uma delas através da educação linguística, conforme aponta Rodrigues (2011), especificamente pela educação com a língua inglesa.

Para Kumaravadivelu (2006) e Signorini (2013), o efeito da globalização sobre a língua inglesa reside no fato de esta atribuir ao uso daquela um caráter colonialista, concedendo-a um status quase exclusivo de acesso à informação e ao conhecimento. Além do valor de exclusividade, a noção de língua inglesa enquanto língua estrangeira, tão comumente anunciado no cotidiano escolar (e fora dele), também está associada ao pensamento colonialista.

Uma vez tida como sendo uma língua estrangeira, como o próprio nome indica (exterioridade), o inglês passa a ser compreendido, na visão de Jordão (2014), como uma língua falada por não nativos. Ainda segundo a estudiosa, essa concepção de língua apresenta implicações variadas no âmbito educacional por supor um regime de regras a serem seguidas, fazendo com que o seu aprendiz se proponha a incorporar as normas linguísticas do outro, o falar do outro, a visão de mundo do outro etc. Ou seja, a concepção de língua inglesa como sendo estrangeira leva o usuário desta língua a apreender os modos de ser de um nativo (correspondendo especificamente à variante da língua inglesa estudada: a britânica, a americana, etc.), fazendo com que, como mostra um estudo feito por Clemente e Higgins (2008), preocupações como a da “pronúncia perfeita” se sobreponham a outras, como o propósito comunicativo/interacional do uso da língua(gem) de acordo com os modos de falar situados (ou locais).

Essa forma de conceber a língua inglesa (in)diretamente acaba por afetar seus usuários em instâncias outras, não apenas no que tange aos propósitos comunicativos de uma língua, mas também na relação de um indivíduo com a diversidade cultural que o circunda, a exemplo da diversidade cultural presente em seu espaço educacional. Em outras palavras, a visão colonial sobre o uso do inglês interfere, como sugeriu a pesquisa

de Angelo (2015), no acolhimento da diversidade cultural local em um ambiente escolar multilíngue e onde, na sala de aula de língua inglesa, havia estudantes provenientes de diversos contextos socioeconômicos e culturais.

Assim sendo, a partir de como concebemos as diversas realizações culturais em nosso meio social, evidencia-se a necessidade de se (re)pensar a dinâmica escolar a partir de uma perspectiva intercultural de educação.

## Educação intercultural e decolonialismo

No tocante à educação em meio à globalização, o trabalho com a interculturalidade traz consigo um precedente positivo para com o desenvolvimento de um discernimento e uma conduta mais humanizados perante a inter-relação com o diferente (NUNES, 2011). A partir dessa visão de trabalho intercultural na escola, podemos afirmar ser este um modo de “[...] contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o ‘outro’, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (FLEURI, 2003, p. 15).

Faz-se, portanto, imperativo uma postura crítica perante o processo de compreensão e de inter-relação sobre o outro, partindo, como já indicado anteriormente, “[...] para um projeto necessariamente decolonial” (FLEURI, 2014, p. 92) de modo a, como ainda indicado por Fleuri,

[...] transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais (FLEURI, 2014, p. 94).

Propostas transgressoras sobre o pensamento educacional colonial vêm sendo realizadas por pesquisas embasadas em uma educação linguística pós-colonial em Linguística Aplicada. Sem esgotá-los quantitativamente, alguns desses trabalhos, ligados à educação linguística em língua inglesa, podem ser citados. Assim, destacamos o que trata sobre a acomodação/resistência no uso do inglês dentro e fora da sala de aula (GADIOLI, 2012), outro sobre o livro didático e a realidade sociocultural dos estudantes (FÁVARO, 2013), um terceiro sobre a avaliação da aprendizagem e a formação de professores (ANGELO, 2015), um quarto sobre as políticas educacionais/linguísticas no Peru (CHAGUA, 2015) e, não menos importante, um último sobre a educação de jovens em uma comunidade russa no Brasil (PARIS, 2015).

Com base nesses exemplos, o resultado dos embates gerados por forças contrárias às imposições coloniais nos leva a entender a educação intercultural como sendo aquela que propicia a aproximação das pessoas culturalmente diferentes, como explanado por Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 244), consistindo “[...] em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros”, o que, ainda de acordo com os autores,

[...] não se trata de um encontro pura e simplesmente entre pessoas diferentes. Para que um encontro seja intercultural, [...] é significativo que as diferenças sejam como ‘tensões produtivas’ [...] de onde se pode partir para a construção de conhecimentos e de práticas escolares e educativas que sejam relevantes para os vários grupos sociais envolvidos (COPPETE, FLEURI e STOLTZ, 2012, p. 245).

Assim sendo, com base na explanação dos autores supracitados, perceber a educação de forma intercultural pode contribuir para evitar atitudes de medo acerca das diferenças e, desta forma, conseguir neutralizar a intolerância em relação a elas. Do igual modo, perspectivar a educação escolar de maneira intercultural possibilita aos envolvidos – em especial aos professores – enxergarem a pluralidade social e cultural de forma inclusiva, o que, para Silva (2003, p. 41), significa dizer que não há apenas “[...] uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola”.

Porém, possibilitar novas formas de compreensão sobre o outro requer uma mudança processual no modo como está instituída a educação colonialista nas escolas, fazendo-se necessário, por exemplo, refletir sobre o modo como os professores planejam suas aulas.

## **Educação intercultural e planejamento de aula**

Uma vez definido como um conjunto de práticas pedagógicas intencionais que reverbera sobre as futuras ações docentes (LIBÂNEO, 2013) e que considera os estudantes e suas especificidades sociocognitivas (MORETTO, 2010), o planejamento de aulas também se configura enquanto um recurso favorável à implantação da educação intercultural nos contextos escolares. Tal consideração decorre do que Castro, Tucunduva e Arns (2008) explanam a respeito da íntima ligação do planejamento com seus pilares fundantes de ordem político-social, político-filosófica, técnica e científica.

De acordo com Castro, Tucunduva e Arns (2008), a partir da materialização da ação de planejar, formula-se um documento que, apesar de apresentar diferentes formatos e propósitos (situados ou mais generalizados), nele está contido um embasamento político-social mediador da formação de sujeitos autônomos, não controlador (regulador) de suas ações. Para além do embasamento político-social, o pilar político-filosófico que embasa um planejamento respalda o pensamento das políticas educacionais vigentes em um dado marco temporal, influenciando os direcionamentos didático-pedagógicos do documento.

Ainda para Castro, Tucunduva e Arns (2008), na medida em que um planejamento toma uma materialidade, ele carece de uma estruturação mínima, sendo esta estruturação marcada por itens procedimentais intencionalmente ordenados (não ficando apenas embasado no senso comum) para se conseguir atingir as ações propostas no documento, ou seja, tem-se uma ordem técnica e científica em vigor. Em suma, os três itens descritos tornam a intencionalidade de determinado planejamento em uma ação clara, direcionada e transformadora das realidades escolar e social.

Na medida em que o planejamento afeta, diretamente, a realidade socioeducativa escolar, como um meio propiciador de mudanças significativas sobre as relações interpessoais de estudantes e professores, ele rompe “[...] com a ideia de que a diferença é um problema” (CANDAU, 2011, p. 249). Como consequência dessa ressignificação sobre o modo de pensar e agir de estudantes e de professores a respeito da interculturalidade, é incorporado ao ensino e aprendizagem de inglês a competência intercultural que, de acordo com a explicação de Costa (2014, p. 6), precisa ser “[...] desenvolvida ao mesmo tempo que a competência linguística, pois somente assim a consciência intercultural crítica do aluno<sup>2</sup> poderá ser ampliada”.

Logo, de modo a satisfazer as condições de viabilidade de um planejamento intercultural, como já comentamos, não basta que o professor saiba estruturar um plano de aula ou ter os conhecimentos linguísticos mínimos para exercer sua profissão com qualidade, pois, além destes e de outros componentes que constituem a sua formação, o profissional docente precisa, segundo Freire (2011, p. 47), conscientizar-se criticamente dos saberes que compõem a sua profissionalidade para se convencer de “[...] que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [grifo do autor]”, implicando em um fazer pedagógico

---

<sup>2</sup> Como já havíamos chamado a atenção, os processos de transformação ou ressignificação do espaço educacional não se restringem aos aprendizes da língua inglesa, mas também repercutem sobre seus professores e poderíamos, ainda, mencionar todos os outros membros da comunidade escolar por estes também serem igualmente afetados por suas relações culturais.

mais consciente e favorável ao ensino e à aprendizagem da competência intercultural na sala de aula de língua inglesa.

O trabalho articulador entre planejamento e interculturalidade, mesmo que timidamente concebido com base na linha de raciocínio desenvolvida neste trabalho, leva-nos ao encontro de uma prática pedagógica sensível e sensibilizadora. Ou seja, ele nos orienta a desvelar uma educação que se pretende compreensível e propícia ao desenvolvimento da competência intercultural, isto é, o ato de planejamento, necessariamente, precisa implicar no desenvolvimento de uma sensibilidade aguda sobre o espaço escolar antes, durante e após o planejamento de aula de maneira cíclica, contínua.

Como indicado por Weffort (1992, p. 21), precisamos aprender a sensibilizar o nosso olhar e constituir um “sensível olhar-pensante”, olhar este impregnado de alteridade, empatia, atenção, presença e ação transformadora, alertando-nos, portanto, sobre as armadilhas de desprestígio e homogeneização de práticas educacionais pautadas em princípios coloniais globalmente difundidas para nos permitir revisitar e reorientar nossas práticas docentes, assim, projetando novas intervenções significativas de acordo com a pluralidade local, situada em nossas salas de aula e comunidade escolar.

Considerando-se o papel social que um planejamento de cunho intercultural pode propiciar aos estudantes provenientes de distintas configurações culturais, dando-lhes voz e repetindo seus modos de apropriação da língua inglesa.

## Considerações Finais

Longe de estar à parte de toda a gama de influências sociais, especialmente aquelas disseminadas pelo advento da globalização, a escola se vê em meio à adoção de concepções educacionais que, por vezes, vão de encontro aos seus princípios democráticos. Um exemplo desse embate é constatado na prática docente quando esta legitima os ideais colonialistas (e suas consequências) como parte do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa enquanto língua estrangeira. Por conseguinte, a adoção dessa perspectiva pode acarretar no desmerecimento da multiplicidade linguístico-cultural dos aprendizes e favorecimento da homogeneização (e hegemonia) cultural nas salas de aula.

De modo a reverter esse quadro de desprivilegio singular (não plural) sobre a interculturalidade nos espaços educacionais de trabalho com a língua inglesa, o planejamento de aula precisa interligar seus aspectos político, social, filosófico e

metodológico, de modo a propiciar o desenvolvimento da competência intercultural no ambiente escolar em detrimento da homogeneização cultural (ou da supervalorização de uma única cultura sobre outras). Para esse fim, o professor precisa intentar reorientar suas práticas pedagógicas, para além de considerar os aspectos linguísticos, planejando-as com atenção aos aspectos culturais pulsantes em sua sala de aula.

Além disso, o papel da criticidade, aos moldes do pensamento freiriano (2011), enquanto atitude constantemente questionadora e reflexiva, mostra-se imprescindível em contextos escolares onde a utilização da linguagem verbal é fator sine qua non para a ocorrência de interação entre as pessoas. Em outras palavras, a criticidade influencia na mudança de paradigmas pré-estabelecidos no modo de concepção do ensino-aprendizagem de uma língua, contribuindo na problematização da prática pedagógica docente e na condução de uma educação linguística significativa para a comunidade escolar como um todo.

Por fim, esperamos que a palavra “outro”, utilizada em algumas passagens deste texto, seja esvaziada de um de seus sentidos. Esperamos que ela não mais conote um “outro” que sirva como um modelo fiel a ser seguido, mas sim, como coloca Silva (2012) ao tratar da relação de sentido entre o “eu” e o “outro” compartilhada por Freire e Bakhtin, que ela transborde uma liberdade em ser transformadora e transformada pela interatividade e dialogicidade na constituição dos sujeitos escolares. E que a língua inglesa seja, conforme coloca Moita Lopes (2008, p. 318), um meio de “[...] acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base nos interesses de seus falantes”.

## Referências

- ANGELO, Wagner Ferreira. **“A gente tá fazendo algo para pessoas de verdade e, às vezes, me pergunto, o que fazer agora?”**: Contos etnográficos acerca das práticas avaliativas no estágio supervisionado de língua inglesa. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158443/336813.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em: 20 jul. 2020.
- CANDAU, Vera Maria. Didática: entre saberes, sujeito e prática. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; MARIN, Alda; PIMENTA, S. G.; CARVALHO, Luiz Marcelo de. (Orgs.). **Didática e prática de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2012. p. 01-13. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0075m.pdf>>. Acessado em: 15 jun. 2020.

CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal de.; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaini Mandelli. A importância do planejamento das aulas para a organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA - Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://www.uern.br/professor/arquivo\\_baixar.asp?arq\\_id=9218](http://www.uern.br/professor/arquivo_baixar.asp?arq_id=9218)>. Acessado em: 10 jun. 2020.

CHAGUA, Roxana Carolina Perca. **"I'll have chicharrón of chanco, please"**: Políticas de educação intercultural e ensino de inglês em cenas etnográficas no Peru. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158417/336817.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em: 20 jul. 2020.

CLEMENTE, Angeles.; HIGGINS, Michael J. **Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico**. London: The Tufnell Press, 2008.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, v. 01, n. 28, p. 231-262, 2012. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/161515813.pdf>>. Acessado em: 19 jun. 2020.

COSTA, Laiz Murine Sales. Filme e interculturalidade na sala de aula de língua inglesa. **BABEL: Revista eletrônica de línguas e literaturas estrangeiras**, Bahia, v. 4, n. 01, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/984>>. Acessado em: 11 jun. 2020.

FAVARO, Maria Helena. **O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: Como essa relação faz sentido em sala de aula?** 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122794/323757.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em: 20 jun. 2020.

FIGUEIREDO, Antônio Macena de; SOUZA, Soraia Riva Goudinho. de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: Da redação científica à apresentação do texto final**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade e Educação. **RBE - Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>>. Acessado em: 15 jun. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Revista Série-Estudos**, v. 37, p. 89-106, jan./jun., 2014. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/771/650>>. Acessado em: 15 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADIOLI, Igor. **Práticas Subversivas na Escola Pública: Resistência e acomodação na agência de alunos dentro e fora da aula de inglês**. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99335/313210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em: 20 jun. 2020.



JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 01, p. 13-40, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>>. Acessado em: 09 jul. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. 185 In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147.

LEITE, Fabiana Calçada de Lamare; PASSO, André Dala. **Metodologia da pesquisa científica**. Florianópolis: IFSC. 2013

LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 02, p. 309-340, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a06.pdf>>. Acessado em: 13 jul. 2020.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: Planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme *Entre os muros da escola*. **Pro-Posições**, v. 22, n. 03, p. 113-129, set./dez., 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/09.pdf>>. Acessado em: 08 ago. 2020.

PARIS, Bianca Campos. **Colisão de identidades, culturas e linguagem**: Um estudo etnográfico em uma comunidade de descendentes de russos. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169585/338151.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em: 20 jul. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. For the Umpteenth Time, the “Native Speaker”: or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Language And Its Cultural Substrate**: Perspectives for a Globalized World. Campinas: Editora Pontes, 2012. p. 37-58.

RODRIGUES, Ângela Lamas. **A língua inglesa na África** – Opressão, negociação, resistência. São Paulo: Fap-Unifesp, 2011.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Vizinhança Global ou Proximidade Imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **D.E.L.T.A.** v. 27, n. 02, p. 235-256, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/delta/v27n2/a03v27n2.pdf>>. Acessado em: 23 jun. 2020.

SIGNORINI, Inês. Política, Língua e Globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **O Português no Século XXI** – Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Pontes Parábola, 2013. p. 74-100.

SILVA, Danitza Diandares da Silva. **“Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática de liberdade”**. 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2275/4358.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em: 27 ago. 2020.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Educação intercultural: Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.

SILVA, Vanilda Alves da; REBELO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, v. 18, n. 01, p. 179-190, jan./mar., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf>>. Acessado em: 08 ago. 2020.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observações, registros, reflexão** – Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Publicações Espaço Pedagógico, 1992.

# Sequência didática como proposta à aprendizagem significativa da língua Inglesa

Camila Vieira Cassiano\*

Ivo Ribeiro de Sá\*\*

## Introdução

No Brasil, o ensino de língua estrangeira ganhou notoriedade por diferentes fatores. A língua inglesa se tornou global, influenciando o campo da comunicação, dos negócios, das mídias, etc., e a aprendizagem do idioma no território nacional, foi considerada fundamental. Em razão disso, ocorreram modificações no campo legislativo da educação que, a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o ensino de outra língua passou a ser priorizado.

Com isso, tanto as instituições públicas quanto as privadas têm o direito de incluir em seu Projeto Político Pedagógico qual a opção de escolha do idioma que fará parte do currículo escolar (BRASIL, 1996; 1998; 2013; 2014; 2017), e mesmo com a pluralidade de opções de idiomas, a oferta língua inglesa, ainda, é considerada como a de maior adesão pelos sistemas educacionais.

Dentre os diferentes fatores que levam a essa adesão, um deles é o *status quo* que o idioma inglês tem ocupado ao longo da história no contexto brasileiro. Além disso, a língua foi utilizada para promover as relações comerciais que têm ocorrido desde a Segunda Guerra Mundial, favorecendo o uso desse idioma como padrão de relação entre as nações e refletindo no interesse de sua aprendizagem pelos indivíduos (BRASIL,

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2018). Estudante da segunda Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Metodista de São Paulo (2013). Graduada em Letras pela Universidade Bandeirante de São Paulo desde 2011. Professora de língua inglesa do ensino fundamental anos finais e médio.  
E-mail: camila.vcassiano@gmail.com

\*\* Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1985). Mestre (2001) e Doutor (2015) em Educação pela PUC-SP. Professor no Programa de Mestrado Profissional em Educação. Pesquisador vinculado ao grupo Formação de Profissionais da Educação e práticas educacionais.  
E-mail: ivo.sa@prof.uscs.edu.br

1998; 2017; CRYSTAL, 2003; PAIVA 2005; CELANI, 2012; LEFFA, 2008; VIAN, 2008; SILVA, 2015).

Este cenário favorece a escolha do idioma inglês, devido à contribuição que a aprendizagem da língua inglesa proporciona à formação dos alunos, ora na expansão da formação básica e/ou acadêmica (BRASIL, 1998), ora na qualificação profissional dos indivíduos, corroborando, também, o acréscimo das oportunidades e/ou aperfeiçoamento do mercado de trabalho (BRASIL, 1996; 2013; 2014; 2017).

Diante dos fatores expostos, parece que a opção pelo ensino do idioma inglês se mostra oportuna e favorável para o processo de desenvolvimento dos alunos. Entretanto, a realidade no interior da escola pública é diferente, pois a efetivação de um processo que leve à aprendizagem significativa da língua inglesa, ainda, apresenta alguns impasses. Esses, por sua vez, variam de questões relacionadas às políticas educacionais até os fatores corriqueiros pelos contratempos presentes na sala de aula.

Do ponto de vista político, as propostas são consideradas contraditórias com a realidade escolar e, mesmo que a legislação estabeleça a garantia da qualidade de ensino, não há respaldo para que os objetivos sejam cumpridos, efetivamente. Ademais, a falta de estrutura e recursos nas instituições públicas brasileiras de ensino, além da carga horária reduzida, são elementos considerados contribuintes à desvalorização da aprendizagem do idioma inglês (CELANI, 2009; 2012; PAIVA, 2006; BRUN; BRUN; MARQUES, 2017).

Quanto aos fatores da sala de aula, a desmotivação dos alunos é um dos aspectos de maior relevância. Esta tem suas causas devido à dificuldade que os professores têm em propor dinâmicas que mobilizem o aluno para a aprendizagem, resumindo a prática de ensino pela memorização dos tópicos gramaticais da língua inglesa. Dessa maneira, apesar da disposição de meios alternativos sob recursos tecnológicos, o processo de aprendizagem é suscitado apenas em exercícios sob um determinado tema, desamparando as outras habilidades linguísticas (CELANI, 2009; 2012; PAIVA, 2006; BRUN; BRUN; MARQUES, 2017; MARZARI; BADKE, 2013; COOPER; SOUZA; TRAJANO, 2014; CHAGAS, 2013; SALESI, 2013).

Diante desse cenário de preocupação, o estudo buscou focar nas dificuldades enfrentadas em sala de aula para, a partir disso, elaborar uma sequência didática e investigar os possíveis caminhos que pudessem propiciar o ensino da língua inglesa de maneira significativa aos alunos da escola pública.

Para tal, foi estabelecido como objetivo geral apresentar e validar uma sequência didática, aplicada no 7º ano nos anos finais do ensino fundamental em uma escola

pública, que contribua para aprendizagem significativa da língua inglesa, levando em consideração os objetivos das propostas educacionais, a intencionalidade docente e a realidade da sala de aula.

A sequência didática proposta pela investigação tem como subsídio uma esquematização composta por elementos pedagógicos/didáticos e metodológicos, sendo elaborada por um encadeamento de exercícios e/ou atividades que objetivam a aproximação dos alunos com a aprendizagem da língua inglesa (BROUSSEAU, 2008).

Como metodologia de pesquisa, o estudo estabeleceu os conceitos da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; APARÍCIO; ANDRADE, 2014), contemplando as propostas da sequência didática situadas em cada fase/situação.

Assim, este estudo apresenta uma proposta que poderá trazer resultados positivos para o ensino da língua inglesa, permitindo acarretar transformações no processo de aprendizagem e formação dos alunos (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2013; BRASIL, 2014; BRASIL, 2017).

## **A Teoria das Situações Didáticas**

Partindo dos pressupostos de que, por um lado, a aprendizagem da língua inglesa é considerada relevante e oportuna para os indivíduos, mas por outro enfrenta diversos dilemas no processo de ensino-aprendizagem, o presente estudo ponderou esse cenário de preocupação como ponto de partida para encontrar um meio alternativo que fosse capaz de colaborar com a melhoria da oferta de ensino do idioma inglês no ensino público brasileiro.

A partir do panorama de que as práticas de ensino do idioma inglês estão centradas somente nas estruturas gramaticais (CELANI, 2009; 2012; PAIVA, 2006), o presente estudo tem como objetivo apresentar um caminho alternativo que contribua com a aproximação do ensino da língua inglesa para os alunos das escolas públicas e que condiga com a realidade da sala de aula.

Inicialmente, os conceitos da Teoria das Situações Didáticas (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010), e as concepções da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; APARÍCIO; ANDRADE, 2014), foram projetados por subsidiar a elaboração e a aplicação das propostas do estudo.

Teve como intuito, exigir que a prática de ensino encontrasse alicerces, tanto na estrutura pedagógica e metodológica da língua, quanto nas técnicas de ensino para que a aprendizagem da língua inglesa pudesse acontecer de maneira significativa (ARTIGUE,

1998; BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010; CELANI, 2012; LEFFA, 2008; LERNER, 2014; LIBÂNEO, 2013).

Dessa maneira, a Teoria das Situações Didáticas foi considerada pertinente por objetivar que as construções do conhecimento tenham os alunos como principais sujeitos, além de auxiliar a flexibilização do exercício docente (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010; POMMER, 2008; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015).

Também, as Teorias das Situações Didáticas e Engenharia Didática, corroboram as dificuldades encontradas no processo de aprendizagens, diariamente, considerando-as relevantes para a esquematização do processo dos alunos que, por meio desses obstáculos emergidos durante o processo da construção do conhecimento, possibilitam a (re)elaboração de novas ideias/caminhos em prol do alcance dos resultados (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010).

Para a elaboração e efetivação da esquematização, a Teoria das Situações Didáticas atribui com a composição de seus elementos. Os elementos são fragmentados em cada situação da esquematização sendo a situação-inicial, os módulos, e a situação-final, em que durante o percurso são manifestados o Contrato Didático, a Transposição Didática (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010; POMMER, 2008; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015).

Na esquematização, a efetivação do primeiro contato dos alunos com o objeto de estudo encontra-se na situação-inicial, integrando a situação-problema. O propósito dessa situação é conceber uma análise do conhecimento prévio pelos docentes para identificar o que os alunos já conhecem sobre determinado assunto, encontrando as ferramentas necessárias às intencionalidades do processo, posteriormente (BROUSSEAU, 2008; POMMER, 2008; FREITAS, 2010).

Após a situação-inicial, originam-se os módulos que são compostos por exercícios, atividades e/ou dinâmicas delineadas pelos docentes. A quantidade dos módulos pode ser desmembrada, de acordo com os objetivos e a necessidade do contexto do grupo no processo, viabilizando a relação entre a teoria e prática dos elementos pedagógicos/didáticos/metodológicos com a realidade da sala de aula (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010).

Com o término dos módulos, é sucedida a situação-final da sequência didática, sendo o último momento do processo. Nessa situação, os alunos têm que resolver a situação-problema (final) para que seja possível ser feita a comparação do conhecimento produzido, em todas as etapas sucedidas, previamente, e para isso, é

primordial e desejável que o problema seja elaborado similarmente à situação-inicial (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010).

Durante todo o processo, as relações na sala de aula são estabelecidas e são constituídas pelo Contrato Didático. As relações são proporcionadas em todas as etapas da esquematização perante a intervenção e intencionalidade docente na construção do conhecimento (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010).

Consequentemente, após as interações, transformações e aprendizagens, o diagnóstico é efetivado por meio da Transposição Didática cujo elemento é caracterizado pela ampliação dos saberes conduzidos no interior da esquematização da sequência didática, permitindo constatar todo o impacto sucedido nas etapas e auxiliando a identificar os momentos que foram positivos e/ou negativos durante o percurso (BROUSSEAU, 2008; PAIS, 2010; POLIDORO; STIGAR, 2010).

## Metodologia

Este artigo faz parte de um estudo desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Educação, aprovado pelo comitê de ética sob o número 3.625.775, e procura trazer contribuições para o processo de aprendizagem da língua inglesa no ensino público.

Por ser uma pesquisa de natureza empírica, possui característica aplicada em uma abordagem qualitativa e exploratória, fazendo uso dos conceitos da Engenharia Didática como referência para a elaboração da sequencialidade das etapas da esquematização metodológica, subsidiada pela Teoria das Situações Didáticas (ARTIGUE,1998; POMMER, 2008; APARÍCIO; ANDRADE, 2014; PRODANOV; FREITAS, 2013; MINAYO, 2010; ARTIGUE, 1998; BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010).

A coleta de dados foi dividida em três etapas, sendo: I) Etapa *a priori*, objetivando buscar as opiniões e os desejos dos alunos em relação ao ensino da língua inglesa à elaboração dos módulos da sequência didática. II) Segunda etapa com a aplicação da sequência didática, dividida em seis módulos sob diversas atividades/exercícios. III) Etapa *a posteriori* sob a validação do impacto da sequência didática.

Na etapa *a priori*, como instrumento de coleta de dados, foram aplicadas três entrevistas com oito alunos, sorteados, do 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual, localizada no município de São Paulo.

Para a participação dos sujeitos no campo de coleta, foi realizado um contato verbal com a gestão escolar, os alunos e seus responsáveis que autorizaram a

participação do grupo por meio dos termos de Consentimento Livre Esclarecido, garantindo a confidencialidade, segurança e ética dos dados coletados.

O ambiente designado para a aplicação da proposta do estudo foi a sala de aula, integrando as gravações em vídeo de todas as situações, além das observações e os registros feitos pelo diário de campo, possibilitando proporcionar o ambiente real, além do entendimento das representações e das atitudes dos indivíduos envolvidos no processo (MELO; ARAÚJO, 2010; GONDIM, 2003).

## **A elaboração da esquematização**

Para a composição da sequência didática, o presente estudo realizou duas entrevistas, no primeiro momento, para que as contribuições dos alunos ajudassem na elaboração da proposta e valorizassem as opiniões, as representações e os desejos discentes, contribuindo, paralelamente, com a projeção da proposta da investigação composta na fase preliminar da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; APARÍCIO; ANDRADE, 2014).

Como mediação, foi realizada uma dinâmica em que o grupo teve de criar um mapa mental com a palavra-chave “*inglês*” e relacionar palavras e/ou itens à representação das percepções dos alunos. Em seguida, foi questionado ao grupo sobre as respectivas experiências do processo de aprendizagem da língua que vivenciaram no 6º ano.

Por conseguinte, foram elaborados seis módulos da sequência didática, sendo projetados em 50 minutos das duas aulas semanais, conforme a carga horária designada nas escolas públicas brasileiras.

Os conteúdos selecionados e as respectivas habilidades e competências foram referentes ao 1º bimestre da proposta curricular do Estado de São Paulo, cujo tema da unidade constituiu-se no “bairro” com o intuito de analisar e compreender os mapas e as localizações de um lugar, envolvendo todas as habilidades da língua inglesa (SÃO PAULO, 2008).

Como proposta dos elementos pedagógicos/didáticos/metodológicos, a abordagem da língua delineada foi a comunicativa por permitir a utilização da língua inglesa como um ato comunicativo, contextualizado e, desejavelmente, significativo (KRASHEN, 2009; SCHUTZ, 2007).

Dessa maneira, a esquematização foi estruturada com os seguintes elementos:



<b>Situação-inicial</b>	
<b>Propostas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar a resolução do problema para os alunos: “Diego is a Brazilian student. He is 18 years old and moved to Canada. Now, he lives in Toronto and he needs to go to school, but Diego is lost. Could you help him”?</li> <li>2. Realizar o levantamento dos alunos por meio de uma discussão conjunta, observar o processo e registrar as impressões e devolutivas dos alunos.</li> </ol>
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propiciar, indiretamente, como momento implícito, as possibilidades trazidas por meio do conhecimento prévio dos alunos.</li> <li>2. Identificar os recursos que poderiam auxiliar na localização do personagem Diego, perdido no país estrangeiro para a elaboração dos próximos módulos da sequência didática.</li> </ol>
<b>Módulo 1</b>	
<b>Propostas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar um mapa de um bairro para o apontamento dos alunos sobre a composição dos seus elementos (Ex.: comércios, residências, ruas/logradouros etc.) para a compreensão contextual e a inserção dos elementos na língua inglesa.</li> <li>2. Questionar para os alunos: “How to help Diego?”</li> <li>3. Apresentar um vídeo com os vocabulários das facilidades de um bairro na língua inglesa.</li> </ol>
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre as características de um bairro à associação das palavras em língua inglesa.</li> <li>2. Propiciar a associação dos elementos do mapa como um meio de auxílio para o personagem na situação-problema e contexto dos alunos.</li> <li>3. Inserir as novas palavras para o seguimento da construção lógica do conhecimento da língua inglesa.</li> </ol>

<b>Módulo 2</b>	
<b>Propostas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar outro mapa, integrando as facilidades, as ruas e logradouros em inglês, juntamente a um diálogo que viabilize a comunicação entre as pessoas para a utilização do mapa e a localização.</li> <li>2. Questionar, indiretamente, sobre o modo de pedir informações das localizações, em inglês, destacando os aspectos de formalidade entre os estrangeiros.</li> </ol>
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Certificar as associações dos alunos em relação ao módulo anterior.</li> <li>2. Inserir e comparar os nomes das ruas do bairro dos alunos entre o idioma inglês a língua nativa.</li> <li>3. Enfatizar a formalidade da língua para pedir informações das localizações para os estrangeiros.</li> </ol>
<b>Módulo 3</b>	
<b>Propostas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar um diálogo com os elementos gramaticais da língua inglesa, sendo: o verbo “<i>There to be</i>”.</li> <li>2. Questionar para os alunos quais são os elementos novos no diálogo, a fim de identificarem o uso do verbo “<i>haver</i>”, em conformidade com as formas afirmativas, negativas e interrogativas.</li> <li>3. Anotar outros exemplos na lousa, integrando elementos do bairro real dos alunos, em conformidade com a estrutura linguística.</li> <li>4. Aplicar exercícios de fixação.</li> </ol>
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explorar os aspectos gramaticais sob o contexto das habilidades e competências, relacionando os itens com o bairro dos alunos.</li> <li>2. Inserir os aspectos gramaticais, indiretamente, sem que os alunos percebam a inserção das estruturas da língua inglesa e compreendam a utilização da língua, contextualmente.</li> </ol>

	<p>3. Provocar as devidas transformações no cenário do processo de aprendizagem dos alunos diante da problematização por meio da prática de exercícios.</p>
<b>Módulo 4</b>	
<b>Propostas</b>	<p>1. Apresentar um diálogo com todos os elementos comunicativos de localização da língua inglesa, explorado nos módulos anteriores, para os alunos organizarem-no conforme a ordem lógica dos fatores.</p>
<b>Objetivos</b>	<p>1. Identificar as relações estabelecidas sobre o andamento do desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, o amadurecimento dos alunos em relação aos tópicos explorados, previamente.</p>
<b>Situação-final</b>	
<b>Propostas</b>	<p>1. Apresentar a situação-problema-final e pedir a resolução para os alunos <i>“You are in Florida and need to go to the doctor, but you are lost. What would you do?”</i></p> <p>2. Fazer o levantamento das respostas em conjunto dos alunos.</p>
<b>Objetivos</b>	<p>1. Identificar o grau de evolução por meio da performance dos alunos.</p>
<b>Módulo extra</b>	
<b>Propostas</b>	<p>1. Apresentar a situação: <i>“You are in Florida and need to go to the doctor, but you are lost. What would you do?”</i></p> <p>2. Apresentar dois diálogos possíveis para a resolução do problema, para os alunos apresentarem a percepção do item mais apropriado, em que um dos diálogos necessita conter alguma imprecisão, implícita.</p>
<b>Objetivos</b>	<p>1. Identificar o grau de evolução por meio da escolha e justificativa dos alunos.</p>

Quadro 1 – Propostas de exercícios e atividades

Fonte: Elaborado pelos autores baseado em São Paulo (2008), Brousseau, (2008), Freitas (2010), Artigue (1998), Pommer (2008), Aparício e Andrade (2014), Celani (2012), Lerner (2014) e Libâneo (2013).

## **Análises das situações da sequência didática**

Inicialmente, as aprendizagens da língua inglesa foram consideradas monótonas, reprodutivas e passivas pelos alunos, pois a prática de ensino era apenas efetivada pela memorização das palavras e das regras gramaticais, sem a contextualização do idioma.

Independente das opiniões dos alunos, os interesses pela aprendizagem da língua foram notórios pelo grupo, constatando a vontade de obterem uma aprendizagem significativa que envolvesse o contato real e oportunizasse a comunicação por meio do idioma.

Dessa maneira, a esquematização da sequência didática foi elaborada, contemplando as etapas da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; APARÍCIO; ANDRADE, 2014) e das Situações Didáticas (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010), fundamentadas em cada situação/fase como parte do processo investigativo.

A situação-inicial teve o problema do personagem Diego a ser resolvido, cuja finalidade foi propiciar, indiretamente, as possibilidades trazidas, conforme conhecimento prévio dos alunos. Também, teve o intuito de identificar os recursos que poderiam auxiliar na localização do personagem perdido no país estrangeiro, valorizando a bagagem e o protagonismo dos alunos.

Dentre as devolutivas dos grupos, os alunos optaram por desenhar a situação-problema, incluindo diálogos para facilitar a comunicação do personagem, destacando expressões em inglês que validaram, indiretamente, a utilização de uma abordagem comunicativa à aprendizagem da língua inglesa (KRASHEN, 2009; SCHUTZ, 2007).

Isso porque, a língua inglesa não foi considerada obrigatória à resolução do problema pelos alunos. Entretanto, no decorrer da situação, os grupos perceberam que, diante do contexto real, a língua inglesa seria a mais propícia a ser usufruída por ser o idioma comum à comunicação entre os estrangeiros.

Em seguida, sucederam-se os quatro módulos da sequência didática, contemplando os conteúdos, as habilidades e as competências do tema bimestral (SÃO PAULO, 2008; BRASIL, 1998; BRASIL, 2017).

Durante os módulos, ocorreram várias ações pedagógicas por meio das intervenções efetivadas pela professora-pesquisadora aos alunos do 7º ano que objetivaram explorar as habilidades da língua (fala, escuta, escrita, etc.) utilizando-as, estruturalmente e contextualmente. Os recursos utilizados variaram em: apresentações de mapas de bairros, composto por diálogos, que buscaram viabilizar a

associação dos alunos em relação às localizações dos estabelecimentos e a comunicação, sobre eles, entre as pessoas.

Além disso, a exposição de imagens e vídeos, também foram elementos que complementaram as ações, acarretando, novos estilos de situações que pudessem estabelecer os desejáveis vínculos às relações entre a professora-pesquisadora, os alunos para com os conteúdos.

Esses recursos também objetivaram validar, em todos os momentos, as associações dos alunos, corroborando a flexibilização da organização da esquematização pela professora-pesquisadora, conforme as demandas de cada situação.

No decorrer, foi possível notar que mesmo com a falta de recursos enfrentadas por grande parte das escolas públicas, a proposta foi sucedida e conseguiu fornecer uma situação diferente aos hábitos dos alunos, integrando além das estruturas gramaticais, as assimilações naturais e reais que integram os aspectos culturais, afetivos e cognitivos dos alunos, sem evidenciar, algum fator (KRASHEN, 2009; SCHUTZ, 2007; SÃO PAULO, 2008; BRASIL, 1998; BRASIL, 2017).

Também, os módulos permitiram a intensificação das relações dos alunos entre a professora-pesquisadora e os tópicos explorados, fortalecendo os conceitos do Contrato Didático (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010).

A razão do fortalecimento, esteve na transformação acarretada no processo de aprendizagem da língua inglesa dos alunos, demonstrando que todas as intervenções e interações, presentes nas situações, contribuíram para as compreensões/associações dos alunos.

Após a realização dos módulos, ocorreu o fechamento da construção da sequência didática. Nesse momento, foi elaborada a situação-final que objetivou validar a proposta da esquematização, identificando e comparando o estágio da proposta por meio da aprendizagem da língua inglesa dos alunos.

A situação-problema contou com as mesmas estratégias da situação-inicial e os alunos tiveram que solucionar outra situação-problema. Estes, por sua vez, tinham que chegar até um consultório médico na cidade americana e, para isso, deveriam elaborar um diálogo apropriado, englobando todos os aspectos linguísticos, explorados previamente, para expressarem/perguntarem sobre a localização no país estrangeiro.

Surpreendentemente, essa situação não foi efetivada conforme a expectativa docente, pois alguns problemas surgiram durante a situação. Os problemas

aconteceram devido à dispersão dos alunos, atrapalhando o foco e a autonomia à realização da tarefa. Também, os discentes demonstraram falta de afinidades entre os integrantes dos grupos, sendo um fator característico da turma do 7º ano.

Independente disso, foi possível identificar que as interações do trabalho em grupo, assim como as intervenções realizadas pela professora/pesquisadora, contribuíram no processo. Os alunos não produziram a situação proposta, mas as estratégias designadas entre os grupos estiveram presentes pelas associações dos alunos durante o processo, tanto pelas recordações da situação-inicial, quanto pelos elementos da língua inglesa, explorados na esquematização.

Não satisfeita com os resultados da última situação, a professora/pesquisadora resolveu inserir um módulo extra para que pudesse analisar se o problema esteve na composição dos elementos pedagógicos/didáticos/metodológicos da sequência didática ou nas afinidades dos alunos.

Assim, o módulo extra foi elaborado por uma atividade individual entregue em uma folha para cada aluno. Na atividade, constavam dois diálogos que possibilitavam a resolução do problema-final proposto e os alunos tinham de decidir a opção apropriada, conforme todas as questões trazidas durante a construção da sequência didática.

Os dois diálogos possuíam elementos possíveis para a resolução do problema da situação-final. Entretanto, para diferenciar e eleger uma resposta efetiva, à validação da proposta, foi inserido um pequeno erro gramatical em um dos diálogos, para que a proposta não fosse focada apenas nas habilidades estruturais da língua, e sim compreendida, contextualmente.

Ao final da atividade, a professora/pesquisadora efetivou a correção conjunta e notou a maioria das respostas corretas. A maior parte dos alunos selecionou o diálogo apropriado e demonstrou a compreensão contextual da proposta.

Isto porque, os alunos demonstraram a conscientização sobre a importância dos aspectos de polidez, ao lidarem com os estrangeiros, além da construção lógica da língua pelos aspectos linguísticos, contextuais e comunicativos à compreensão da situação.

Assim, a esquematização foi realizada, integrando todos os aspectos ponderados pelos objetivos do estudo, acarretando as transformações no processo de aprendizagens da língua inglesa do ensino fundamental nos anos finais e buscando promover uma aprendizagem diferenciada às experiências anteriores dos alunos, sem reproduzir o que, supostamente, ainda é feito na sala de aula, propiciando um impacto

positivo ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, validando a ampliação do conhecimento da língua inglesa sob a Transposição Didática (PAIS, 2010; POLIDORO; STIGAR, 2010).

## Resultados

No processo de investigação, pode-se observar que os conceitos propostos pela Teoria da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; APARÍCIO; ANDRADE, 2014), contribuíram para o aprendizado da língua inglesa, considerando que esta aprendizagem se torna mais significativa e prazerosa na medida em que os estudantes conseguem estabelecer relações de sentido contextualizado e validando-a como uma teoria pertinente à metodologia científica.

Com isso, a elaboração e a validação de uma sequência didática apontaram caminhos que ocasionaram transformações às aprendizagens do idioma dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental, alterando o cotidiano dos mesmos e oportunizando a aprendizagem de outro idioma na escola pública.

O cumprimento das fases descritas, anteriormente, propiciou a interação dos sujeitos no processo de aprendizagem e a construção do conhecimento sob a elaboração de exercícios e/ou atividades baseadas nos conceitos das Situações Didáticas (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010) que viabilizaram benefícios às intencionalidades da presente investigação.

As contribuições foram diversas e, dentre elas, estiveram: I) No favorecimento do protagonismo e da autonomia dos alunos como sujeitos construtores de seus conhecimentos, II) No desenvolvimento e incentivo do trabalho cooperativo entre os grupos. III) Na flexibilização da (re)estruturação da esquematização, conforme as necessidades do processo.

Além disso, houve a aproximação entre a teoria e a prática, uma vez que os conceitos científicos deram embasamento para a ação em sala de aula, por meio dos elementos pedagógicos/didáticos e metodológicos (LERNER, 2014; LIBÂNEO, 2013), possibilitando um processo de aprendizagem ativo, cooperativo e crítico.

Com a fase das análises preliminares (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; APARÍCIO; ANDRADE, 2014), as entrevistas *a priori* auxiliaram no levantamento das experiências e das opiniões dos alunos, confirmando a preocupação docente em propiciar um processo de aprendizagem significativo nas relações dos alunos sob o objeto de estudo

e certificando os interesses dos sujeitos pela aprendizagem do idioma inglês, mesmo que, ainda, fosse efetivado pela memorização dos conteúdos.

Ainda, o estudo revelou que, independente das possíveis falhas do sistema educacional, é possível relacionar os objetivos das propostas subsidiadas pelos documentos oficiais, sem que seja um obstáculo para elaborar a prática docente (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2013; BRASIL, 2014; BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2008).

Em seguida, na análise *a priori* pela situação-inicial com a resolução do problema, ocasionou uma situação real aos alunos, promovendo a percepção da própria vivência em relação ao cenário do personagem (Diego) no contexto estrangeiro.

Com isso, os alunos conseguiram elaborar as suas próprias estratégias, criando a postura ativa na construção da aprendizagem, aproximando ainda mais a relação pessoal/real com o objeto de estudo (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010; ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; APARÍCIO; ANDRADE, 2014; KRASHEN, 2009; SCHUTZ, 2007).

Por conseguinte, na fase da experimentação, as Situações Didáticas foram sucedidas por meio da proposta de exercícios e atividades por meio dos quatro módulos do presente estudo. Ao longo dos módulos, notou-se que as relações entre todos os envolvidos no processo foram intensificadas, conforme as evidências apresentadas pelos alunos nas intervenções e devoluções durante as aulas (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; APARÍCIO; ANDRADE, 2014, BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010; PAIS, 2010).

Na situação-final, embora tenham ocorrido impasses nas relações entre alguns alunos, a aprendizagem e a assimilação dos conteúdos não foram afetadas, revelando que as diferentes situações de conflito não representam obstáculo para que haja uma aprendizagem significativa do idioma.

Para tal, o estudo também revelou a importância que há no Contrato Didático (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010) cujo vínculo estabelecido pelas relações entre todos os sujeitos, contribuiu com a condução de cada plano de aula.

Nesse sentido, o Contrato Didático perdurou em todo o processo, constituído, de um lado pelas intervenções docente e, de outro pelo trabalho autônomo e cooperativo dos grupos, contribuindo com o delineamento das responsabilidades de cada sujeito no processo de aprendizagem (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010).



Como validação na entrevista *a posteriori*, os alunos certificaram a intensificação das relações estabelecidas na aplicação da proposta pois, após a nova experiência, afirmaram que houve a aproximação na relação com a professora/pesquisadora e do objeto de estudo, fornecendo a possibilidade de utilizar o idioma com naturalidade no contexto explorado.

Consequentemente, constatou-se a consolidação do conhecimento produzido desde o início da esquematização pela Transposição Didática (PAIS, 2010; POLIDORO; STIGAR, 2010), mostrando-se relevante por conduzir os saberes para os alunos, interiormente ao desenvolvimento do seu processo, e expandir o conhecimento pelo repertório do grupo, mesmo com as dificuldades encontradas durante o percurso.

Dessa maneira, a proposta da presente investigação foi considerada pertinente e benéfica por contribuir, positivamente, no processo de aprendizagem dos alunos, acarretando as transformações significativas, além de propiciar a liberdade e flexibilidade à sua elaboração e/ou adaptação conforme as intencionalidades e as demandas do contexto escolar.

Assim, a proposta além de valorizar todos os elementos e sujeitos constituídos na sala de aula, auxilia com o enfretamento dos problemas presentes no cotidiano escolar, evitando que os impasses interfiram no processo.

## **Considerações finais**

Embora diversos estudos possuam a pretensão de aportar caminhos para a melhoria da qualidade de ensino da língua inglesa nas instituições públicas, o cenário educacional brasileiro enfrenta diversos desafios para concretizar propostas que garantam a aprendizagem significativa do idioma inglês.

Sob essas perspectivas, o presente estudo buscou caminhos que pudessem apresentar novas propostas em benefício do processo de aprendizagens da língua inglesa no ensino público.

A partir deste estudo, foi possível notar que os conceitos e as etapas da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; APARÍCIO; ANDRADE, 2014) foram considerados benéficos à aprendizagem significativa dos alunos, contemplando a esquematização das Situações Didáticas em todas as fases sucedidas (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010).

Por meio da coleta de dados, foi possível perceber mudanças positivas no contexto dos alunos, valorizando o processo de aprendizagem e a postura investigativa

da prática docente. Os exercícios e as atividades exploradas propiciaram posturas ativas dos alunos, criando possibilidades de organizar, articular e reestruturar a construção do conhecimento e a prática docente, em conformidade com a realidade e os recursos da sala de aula (ARTIGUE, 1998; BROUSSEAU, 2008).

As relações dos envolvidos no processo de aprendizagem foram otimizadas e positivas por acarretarem impactos que refletiram no aumento do interesse pela aprendizagem da língua para os alunos do 7º ano.

A esquematização também foi considerada importante e indispensável no cotidiano escolar por compor os elementos pedagógicos/didáticos/ metodológicos que oportunizaram uma aprendizagem construtiva, contextualizada e significativa para o grupo, certificando o quão é importante não focar o ensino em apenas uma habilidade, mas contemplá-lo por todas as outras, capacitando-o em uma aprendizagem dinamizada e real.

Assim, a proposta apresentada pela presente investigação é considerada benéfica às aprendizagens da língua inglesa por permitir investigar a realidade do grupo mesmo com a presença de obstáculos considerados relevantes à postura investigativa docente/discente e à elaboração da esquematização.

Vale ressaltar que, distante de apresentar uma verdade única e absoluta aos professores, a presente proposta de uma sequência didática fornece pistas para que outros professores possam elaborar suas próprias organizações didáticas/ metodológicas para o ensino da língua inglesa, ressaltando que as dificuldades também promoveram o início de outras possibilidades à esquematização, sempre em direção à superação das barreiras do processo de aprendizagens.

## Referências

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; DE ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. A construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação docente no âmbito do PIBID. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 1, p. 13-39, 2014.

ARTIGUE, Michelle. Épistémologie et Didactiques. **Recherche en Didactiques des Mathématiques**, v. 10, n. 2, p. 241-286, 1998.

BELTRÃO, Rinaldo Cesar; SOUZA, Carla Maria Pinto; SILVA, Cláudia Patrícia Silvério. Contrato didático e suas influências na sala de aula. Educação Matemática Pesquisa. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 12, n. 2, 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dez. 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de dez. 2017, Seção 1, p. 41-44.

BRITISH COUNCIL. O ensino de Inglês na educação pública brasileira. **Instituto de Pesquisas Plano CDE**. São Paulo, 2017.

BROUSSEAU, G. **Introdução a teorias das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

BRUN, Erik; BRUN, Milenna; MARQUES, Paloma. A aprendizagem de língua estrangeira na escola regular: desafios e possibilidades. **A Cor das Letras**, 2017, 5.1, p. 12-26.

CELANI, Maria Antonieta Alba. “Não há uma receita no ensino da língua inglesa”. **Revista Nova Escola**, ed. 222, maio de 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Maria Antonieta Alba. Antonieta Celani fala sobre o ensino da língua estrangeira. **Revista Nova Escola**, 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>>. Acesso em 15 mar. 2019.

CHAGAS, Lucas Araujo. O uso de ferramentas da internet no ensino de língua inglesa e seus reflexos na inclusão social de alunos de escolas públicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2013.

COOPER, Jennifer Sarah; TRAJANO, João Evangelista; SOUZA, Lidiane Cristina. Desafios do ensino da língua inglesa como língua estrangeira (ILE) em escolas públicas de Santa Cruz, RN. **Working Papers em Linguística**, v. 15, n. 1, p. 43-56, 2014.

CRYSTAL, David. **English as a Global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FREITAS, José Luiz Magalhães. Situações didáticas. In: MACHADO, Silvia Dias A. **Educação Matemática: uma introdução**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2010, p. 65-87.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **PaiaDéia**, 2003.

LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

LERNER, Delia. Delia Lerner e Regina Scarpa conversam sobre leitura e escrita na alfabetização. As situações didáticas fundamentais e o papel da formação do professor das séries iniciais foram tópicos debatidos por elas. **Revista Nova Escola**, 2014. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/919/delia-lerner-e-regina-scarpa-conversam-sobre-leitura-e-escrita-na-alfabetizacao>>. Acesso em 20 fev. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARZARI, Gabriela Quatrin; BADKE, Mariluzia Ribeiro. Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS. **Coleção Digital PUC Rio**, 2013.

MELO, Patrícia Sara. Lopes; ARAÚJO, Waldirene Pereira. **Grupo focal na pesquisa em** educação, 2010. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT\\_03\\_10\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf)>. Acesso em 24 set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAIS, Luis Carlos. Transposição didática. In: MACHADO, Silvia Dias A. **Educação matemática: uma introdução**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2010, p. 11-48.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Ensino de língua inglesa: reflexões experiências**. São Paulo: Pontes, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira **Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa**, 2006. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ligeap.htm>>. Acesso em 27 fev. 2019.

POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia-Revista de teologia & Cultura**, 2010.

POMMER, Wagner Marcelo. **SEMA – Seminários de Ensino de Matemática/FEUSP**, 2º semestre 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo – RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

SALESI, Camila Carla. O uso pedagógico da internet nas aulas de Língua Inglesa. In: NORTE, Mariangela Braga. **Desafios para a docência em Língua inglesa** [recurso eletrônico]: teoria e prática. São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de língua estrangeira moderna para o ensino fundamental ciclo II e ensino médio**. São Paulo: SE, 2008.

SCHUTZ, Ricardo. Communicative Approach – Abordagem Comunicativa. **English Made in Brazil**, 2007.

SILVA, Nilson Alves; FERREIRA, Marcos Vinícius Vieira; TOZETTI, Karla Dubberstein. Um estudo sobre a situação didática de Guy Brousseau. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, Curitiba. **Anais do XII EDUCERE: Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 19950-19962.

SILVA, Benedito Antonio da Silva. Contrato didático. In: MACHADO, Silvia Dias A. **Educação matemática: uma introdução**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2010, p. 49-75.

VIAN JR., Orlando. **Língua e cultura inglesa**, v. 1. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

# Gênero notícia na sala de aula: uma proposta sociointeracionista de produção escrita

Ida Maria Morales Marins\*

Cleide Inês Wittke\*\*

## Introdução

A prática de produzir textos escritos tem sido pouco exercitada nas escolas brasileiras, até mesmo nas aulas de língua, quando esse ensino deveria ser um dos principais objetivos. Muitos pesquisadores da linguagem, tais como Antunes (2003, 2006, 2009), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010, 2016), Ruiz (2015), Travaglia (2016), Santos e Teixeira (2016), entre vários outros, mostram que essa prática é pouco efetuada e ainda entendida sob uma perspectiva mecânica, em forma de treinamento, muitas vezes, destituída de sentido e do caráter interacional, próprios do ato interativo.

Nas aulas de português, quando é realizada a escrita, geralmente, o foco maior ainda está em avaliar (corrigindo e atribuindo nota), e o professor esquece de interagir com o dizer produzido pelo aluno. Esse posicionamento, acaba destituindo da expressão escrita sua natureza sociointerativa e comunicativa, bem como o caráter autoral de um texto.

Segundo Antunes (2006, p. 165), com uma ótica mecânica da escrita, “avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto”. Nessa perspectiva, a prática escolar de escrita acaba se reduzindo a um ato avaliativo e não a um processo de interação, de diálogo entre dois ou mais interlocutores: aluno e professor, aluno e aluno ou mesmo aluno e comunidade. Nessas condições de ensino, por que o estudante terá estímulo de produzir um texto criativo se ele sabe que seu texto servirá para que o professor aponte os erros de português, especialmente os gramaticais, atribuindo uma

---

\* Graduação em Letras pela Universidade Federal de Pelotas/RS. Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas/RS. Professora Adjunta no curso de Letras da UNIPAMPA. Pós-doutorado, em andamento, na área de Linguística Aplicada na Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: idamarins@hotmail.com

\*\* Mestra e doutra em Letras, com pós-doutorado em Didática das Línguas, em Genebra. Atua na graduação e na pós-graduação do Centro de Letras da UFPel.  
E-mail: cleideinesw@yahoo.com.br

nota, em detrimento do teor da mensagem que ele produz? Consciente ou inconscientemente, isso o desencorajará a dizer o que pensa sobre o assunto em questão, se realmente tiver algo a informar.

Após um longo período em que o ensino de língua esteve (e ainda assistimos a essa realidade) centrado na Gramática Normativa, com base na tese de que o domínio das regras da língua padrão, via exercícios automáticos e mecânicos, seria o método ideal para se expressar com clareza e objetividade, os resultados de aprendizagem dos alunos nas escolas (também em diversas provas e demais processos avaliativos fora do ambiente escolar) mostram que essa prática deve mudar. A partir de uma abordagem sociointeracionista, produzir textos consiste em um ato social no qual alguém diz algo a outro alguém, não somente para ser avaliado, mas para se posicionar sobre determinado tema, para interagir com o outro que o cerca.

Considerando então o grande número de material (verbal e visual) de interação existente socialmente (materializados em textos/gêneros), que podem ser trabalhados em aula, qual seriam as vantagens em trabalhar somente com exercícios de metalinguagem? Estudos contemporâneos (DOLZ, GAGNON, DECANDIO, 2010; WITTKKE, 2019) comprovam que aprendemos a falar, ler e escrever praticando diariamente essas habilidades, e isso reforça o compromisso da escola em trabalhar com a escrita, já que falar e ler o estudante exerce com mais frequência no seu dia a dia.

Uma mudança de postura no trabalho com a língua exige redimensionamento na escolha das atividades propostas e no enfoque dado à produção textual. Buscando contribuir para uma prática de escrita em uma perspectiva sociointeracionista, este capítulo objetiva apresentar uma experiência de trabalho com o gênero notícia, realizada em uma escola pública da cidade de Jaguarão/RS. Considerando a ampla gama de metodologias para trabalhar a escrita, adotamos o Modelo Didático de Gênero (MDG), via sequência didática (SD), proposto pelos didaticistas Scheneuwly e Dolz (2010). Ele prevê um conjunto de etapas, organizadas de forma sistemática, para que o aluno desenvolva a sua aprendizagem e competência comunicativa a partir de um gênero, ou mesmo de uma família de textos.

Na primeira parte deste capítulo, situamos o leitor sobre concepções teóricas de língua assumidas em diferentes épocas, cujos conceitos sustenta(ra)m o ensino do texto escrito na escola, e, na sequência, apresentamos o porquê da tendência em trabalhar com os gêneros textuais. Seguimos, relatando uma experiência de projeto de extensão voltado ao ensino do gênero notícia e, finalizamos com algumas considerações finais sobre o tema.

## Da era da composição ao processo sociointerativo de produção textual

Tecendo um breve perfil histórico do processo que envolve o estudo de língua portuguesa no meio escolar, mais especificamente, do final do século XVII até meados do século XX, é possível perceber que a ênfase era dada ao ensino de regras gramaticais (normativas) e ao exercício de leitura, entendida, de acordo com Bunzen (2006, p. 141), “como uma prática de decodificação e memorização de textos literários”. Nessa época, a atividade de escrita, denominada composição, era praticada somente nas séries finais do ensino secundário, nas disciplinas de Retórica, Poética e Literatura Nacional. A partir de títulos e de textos-modelo, o aluno deveria escrever uma composição. Nesse caso, como o exercício partia de modelos pré-determinados, os quais deviam ser copiados, reproduzidos, ocorria uma ação mecânica de imitação de textos clássicos.

Foi então, por influência da Lei 5692/71 que, a partir da década de 1970, a atividade de redação ganhou ênfase no ambiente escolar. Essa lei apontava mudanças nos objetivos e na metodologia para trabalhar com a língua materna. Os objetivos passaram a ser pragmáticos, com vistas a desenvolver a postura do aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio de códigos diversos, tanto verbais quanto não verbais, na tentativa de trabalhar a língua como instrumento de comunicação (JAKOBSON, 2001). Travaglia (2003, p. 22) afirma que: “Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”.

Em tal período, o ensino de língua era visto como ação de comunicação e expressão, já o texto como uma mensagem que precisava ser decodificada pelo receptor e a língua era definida como um conjunto de sinais (um sistema), que possibilitava a decodificação da mensagem. Assim, construir um texto consistia em “submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica” (BUNZEN, 2006, p. 145).

No entanto, foi o Decreto Federal número 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que realmente impulsionou a adesão maciça à prática de redação na escola, principalmente no segundo grau (SG), hoje, ensino médio (EM), a partir de janeiro de 1978. O documento determinou que todas as Instituições que realizavam vestibulares eram obrigadas a efetuar uma prova de redação. A obrigatoriedade em fazer uma redação no ingresso ao ensino superior redimensionou o currículo e a metodologia do ensino de língua na escola, notoriamente, no EM. A comunidade escolar deveria optar por um dos dois



caminhos: preparar o aluno para o trabalho, oferecendo cursos profissionalizantes, ou, como acontecia na maioria dos casos, preparar o aluno para passar no vestibular, dando ênfase ao ensino de redação, com especial atenção ao texto dissertativo, modalidade textual exigida pela maioria das Universidades, e também por outras Instituições de ensino superior.

Acreditava-se, na época, que tal medida iria melhorar a capacidade do aluno na expressão escrita, pois ele era visto como a fonte da incapacidade de escrever um bom texto. Entretanto, pesquisas de estudiosos da língua(gem), tais como Pécora (1983), Geraldi (1991), Bunzen (2006), Guedes (2009), citando apenas alguns, mostra(ra)m que o problema não estava na falha linguística dos alunos, não se tratando de uma deficiência patológica, mas estava diretamente relacionada com as condições de produção e do processo de ensino e aprendizagem. Enfim, o problema não estava na produção dos alunos, mas nas concepções e na inadequação das propostas de escrita, o que acabava afetando a qualidade do texto. Para Geraldi (1991, 2006), faltava um processo em que o aluno pudesse assumir seu papel de sujeito-autor ao produzir seus textos.

Em tempos remotos, os registros mostram que o exercício de escrita praticamente não recebia espaço no ensino de língua. E, em meados do século XX, embora tenha sido uma atividade realizada, principalmente no SG (a partir da década de 70), acabou se tornando uma espécie de ajuste de contas entre professor e aluno, sendo a aferição o seu maior objetivo.

Ainda nas décadas de 1980 e 1990, redigir um texto consistia em uma prática árdua em que o aluno deveria se posicionar diante da folha em branco e escrever sobre um assunto que, muitas vezes, não tinha praticamente nada a dizer, por desconhecê-lo, já que o tema era uma escolha do professor e o aluno não tinha a oportunidade para ler sobre o assunto. Como afirma a linguista Antunes (2003, p. 27), a escrita era uma prática “improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa ‘o que se diga’ e o ‘como se faz’”.

Nesse quadro metodológico, a redação tornou-se um exercício mecânico e periférico em que o aluno deveria redigir um texto para que o professor apontasse os erros cometidos, principalmente, os desvios gramaticais e de coesão, uma vez que esses elementos são de fácil identificação por estarem marcados na superfície do texto (KOCH, 2003; ANTUNES, 2009). A redação passou a servir apenas como instrumento para avaliar o desempenho do aluno no conhecimento da língua padrão, única variedade linguística reconhecida no meio escolar, apesar dos esforços dos estudiosos da variação, do enunciado, do texto e do discurso (Sociolinguística, Enunciação,

Linguística Textual, Análise do Discurso, entre outras correntes), desde a década de 1960.

É somente no final do século XX, quando muitas descobertas foram e têm sido feitas, especialmente no campo da linguagem, que os aspectos interacionais, enunciativos e discursivos começa(ra)m a ser levados em conta no processo comunicativo e, conseqüentemente, no ensino da escrita (WITTKE, 2012). A concepção de língua como sistema abstrato de signos, com regras isoladas e descontextualizadas, é questionada e a prática da escrita começa a assumir perspectiva de autoria, ou seja, dialógica (BAKHTIN, 1992).

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e o documento mais atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), referente ao ensino da língua portuguesa, assumem uma ótica de interação e enunciativo-discursiva para o tratamento da língua, ou seja, orientam a abordar esse ensino e aprendizagem a partir da linguagem em uso, em situações reais, concretas de interação, nas mais variadas práticas sociais. Assim, a BNCC aponta como metas estratégicas para o desenvolvimento das competências comunicativas/interativas que os alunos: aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos-textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam (BRASIL, 2017, p. 63).

Dessa forma, os estudiosos da linguagem passaram a defender o ensino de língua a partir de uma concepção interacional, social e cultural, cujo princípio é o de que a língua se efetua através de práticas sociais concretas, em situações reais de uso, materializadas em textos, circulando através dos inúmeros gêneros textuais existentes. Esses instrumentos sociais, ou (mega)instrumentos como chamam Schneuwly e Dolz (2010), devem ser abordados no ensino de língua na escola, tanto na modalidade oral quanto escrita.

Vale dizer que tendências mais recentes na concepção da linguagem, cujas orientações dos documentos oficiais têm como fundamento, estão provocando mudanças no papel social da escola, de modo geral, e das aulas de língua materna, de maneira particular. Com esse ponto de vista, cabe aos professores trabalharem nas aulas, nas diferentes disciplinas e, se possível, de modo interdisciplinar tanto a leitura, a fala quanto a escrita. Nessa ótica, o texto, e de forma mais ampla o gênero textual, se configuram como objeto de estudo no ensino de língua(gem) (SCHNEUWLY, DOLZ,

2010). Esse quadro instiga o questionamento de como estudar os gêneros, isto é, de que modo abordá-los na sala de aula. Acreditamos que as estratégias mais produtivas a esse ensino sejam aquelas realizadas pela abordagem de textos/gêneros, pois assim os alunos serão capazes de desenvolver sua competência comunicativa, e uma delas, escolhida por nós, é o MDG, via SD, proposto pelos pesquisadores da Escola de Genebra.

## **A produção escrita por meio de gêneros textuais**

Considerando que elegemos o texto/gênero textual como objeto de estudo, é importante especificar como os concebemos. Quando nos referimos a texto, estamos pensando em uma materialidade linguística de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, isto é, um dizer coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) à qual se propõe, em determinada situação social. Refere-se a uma produção verbal que objetiva exercer adequadamente sua funcionalidade comunicativa. Para Koch (2003, p. 31), o texto é uma manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundar a própria interação como prática sociocultural.

Também com um enfoque sociointeracional, Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Assim, o texto, ao circular socialmente, sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um e-mail, uma reportagem, uma história em quadrinhos, um meme, um edital, um editorial, uma resenha crítica, um bilhete, um cardápio, um manual de instrução, um contrato de aluguel, uma dissertação, um Tratado, até um romance de vários volumes.

Nessa linha, os gêneros textuais consistem em variados formatos que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Eles instrumentos comunicativos apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com a função social que exercem. No entender de Bronckart (1999, p. 48), “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”.

Nessa ótica, é função do professor de língua materna criar oportunidades em que o aluno possa estudar/aprender os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, tornando-o capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de produzi-los de modo adequado, em variados eventos sociais. Segundo Brait (2002), Machado e Lousada (2010), ao estudar os gêneros textuais, faz-se necessário levar em conta os diferentes aspectos que viabilizam seu processo de produção, circulação e recepção. As condições de produção e de recepção remetem a questões como quem produz a mensagem e para quem a direciona, considerando as identidades sociais do produtor e do receptor. A circulação refere-se ao veículo em que o dizer circula, em que suporte, por exemplo. Nesse conjunto, vemos por que a comunicação foi produzida dessa forma e não de outras tantas maneiras possíveis. Assim como Marcuschi (2008, p. 149), também entendemos que “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”.

Ao abordar o gênero textual, considerando seu caráter funcional, ou seja, a partir do papel social que o texto exerce na sociedade, passamos do ato de fazer redação para a ação de produzir textos. Nessa segunda perspectiva, definimos a língua como um processo de interação pelo qual alguém diz algo para outro alguém, fazendo uso do repertório de gêneros existentes socialmente (impresso e virtual).

Conforme Geraldi (2006), Geraldi e Citteli (2011), o aluno deixa de desempenhar o papel de função-aluno e passa a exercer o papel de sujeito-aluno, nesse caso, o aluno assume o papel de sujeito de seu texto, pois diz o que tem a dizer e não aquilo que o professor espera que ele diga. O ensino de língua se volta à produção de cartas pessoais e de opinião, editoriais, charges, histórias em quadrinho, poesias, e-mails, blogs, bilhetes, resenhas críticas, resumos, receitas culinárias, fábulas, crônicas, reportagens, atas, ofícios, currículos vitae, artigos acadêmicos, jornais, maquetes e peças teatrais, panfletos e tantos outros mais.

Nessa nova definição da linguagem, como ação social de interação, ao produzir um texto, o aluno assume o papel de autor, de sujeito de seu dizer. Para tanto, ele deve ter o que dizer, saber a quem se dirige e ter motivos para se comunicar com o outro. A consciência de questões textuais, linguísticas, enunciativas e discursivas vai auxiliá-lo na escolha das melhores estratégias e mecanismos para configurar seu dizer, pois orientará na seleção do gênero textual apropriado a seu projeto comunicativo (SCHNEUWLY, DOLZ, 2010).

Surge, assim, um novo desafio ao ensino da produção textual nas aulas de português. Como o texto (escrito) é produto de um processo, certamente, poderá apresentar, em uma primeira produção, diferentes problemas na abordagem do

conteúdo, na construção composicional, no uso de elementos de coesão e de coerência e no emprego das regras gramaticais; uma fase que exigirá etapas de revisão e de reescrita pelas quais deve passar. Essa concepção faz repensar sobre o papel do leitor, principalmente do professor, diante do texto produzido. Precisamos refletir sobre as diferentes formas possíveis de o leitor (professor ou colega) dialogar com o autor, apontando aspectos que podem melhorar a qualidade comunicativa do texto. Essas questões serão apresentadas na descrição de uma intervenção que foi realizada na escola básica, abordando o gênero notícia, através da metodologia de SDs, com vistas a aperfeiçoar a capacidade de linguagem na escrita (BRONCKART, 1999).

## **O trabalho com gênero notícia na sala de aula**

As escolas municipais da cidade de Jaguarão/RS receberam, no início do ano de 2018, os novos conteúdos a serem desenvolvidos em concordância com a BNCC (2017). A partir das novas orientações, a UNIPAMPA/RS, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, desenvolveu um projeto de extensão, vinculado ao curso de Letras, com o objetivo de levar às escolas, mais especificamente aos professores de língua portuguesa e a seus alunos, uma discussão para melhor compreender o trabalho com os gêneros textuais no ensino básico. Iniciamos com a elaboração das atividades do projeto que, posteriormente, foram aplicadas por uma aluna bolsista da Universidade. Isso, após fazer uma sondagem sobre temas de interesse dos alunos-alvo, isto é, uma turma de 7º ano do fundamental. A ideia motivadora foi a de agregar os interesses dos estudantes com as necessidades da escola para discutir questões de relevância à formação cidadã.

No debate, vários temas surgiram e acabamos optando por abordar sobre afrodescendentes. Essa escolha partiu do entendimento da importância que há em colocar em pauta debates e conhecimentos em torno dessa temática, que compreende diversos desdobramentos, tais como discriminação e preconceito racial, diferentes expressões culturais dos afrodescendentes etc. Sabemos que a Lei 10.639/03, do governo federal, aponta para a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura afrodescendente e africana nas escolas públicas e privadas da educação básica. Essa Lei tem por objetivo promover o trabalho com as questões raciais, e os professores e a escola têm papel fundamental para garantir conteúdos em prol do respeito e da valorização da cultura afrodescendente e da luta contra qualquer forma de discriminação e preconceito racial. Destarte, é obrigação de todas as áreas, e não somente da História, de levar essa discussão para os espaços escolares, pois também a temos como fundamental no processo de formação da cidadania consciente e crítica.

Usando a metodologia do MDG (via SD) para trabalhar na e com a linguagem, desenvolvemos um dispositivo didático e pedagógico, reunindo um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno do gênero notícia. Conforme orientam os pesquisadores da Escola de Genebra, construímos nossa proposta com a notícia atuando em situação real, considerando seu contexto de produção, circulação e recepção. Esse gênero foi escolhido porque a Base indica-o para trabalhar no 7º ano.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2010), o procedimento metodológico, via SD, organiza-se em etapas, a saber: apresentação da situação, primeira produção, módulos, e produção final. A seguir, apresentamos como se deu cada uma das etapas. O procedimento metodológico foi construído em etapas, em sequências, conforme a estrutura do esquema proposto por Schneuwly e Dolz (2010), a saber: apresentação da situação, primeira produção, módulos, e produção final

Na apresentação da situação mostramos a proposta do projeto para os alunos, definindo que seria trabalhado o gênero textual notícia. Explicamos que a proposta desenvolveria a capacidade de comunicação e a apropriação desse gênero, bem como que, no final, seria montado um mural e um blog, locais em que as notícias produzidas por eles iriam circular. Em seguida, foi apresentada uma notícia, contextualizando a função social do gênero, as características composicionais e os elementos de ordem discursiva como: tipo de linguagem usada, quem são os interlocutores, intencionalidade, situacionalidade, meio de circulação, e em que suportes ela circula. O tema da notícia estudada era sobre afrodescendentes.

Na primeira produção orientamos os alunos para produzirem uma notícia, visando ter um diagnóstico das capacidades já dominadas por eles, bem como daquelas que ainda precisariam ser desenvolvidas nos módulos, com vistas a dominar o uso desse gênero. Seguindo os passos do MDG, as fragilidades e as dificuldades no domínio do gênero, e observadas no primeiro texto, servem de informações para as atividades a serem propostas nos módulos. A orientação para a escrita da primeira notícia foi realizada a partir desse comando. Os alunos receberam duas imagens de notícias impressas, as quais versavam sobre o tema afrodescendentes, mais detalhadamente sobre a prática de racismo em campo de futebol (um assunto bastante polêmico naquele momento, com várias notícias em jornais). A aluna bolsista explorou cada uma das imagens e, depois, solicitou aos alunos que produzissem uma notícia a partir de uma delas.

A produção inicial serviu como etapa de motivação para a sequência didática e também para o aluno. Como já dito, foi a partir dos problemas evidenciados na primeira produção que preparamos os módulos didáticos com atividades para o processo de

ensino-aprendizagem do gênero em estudo. Os módulos foram elaborados em conformidade com as dificuldades apresentadas pelos estudantes, servindo de instrumento e apoio para que as vencessem.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 88-89), inspirados na psicologia da linguagem, distinguem quatro níveis para a produção de textos: a) Representação da situação de comunicação (quando o aluno aprende a fazer uma imagem do destinatário do texto, da finalidade, de sua posição como autor e do gênero pretendido); b) Elaboração dos conteúdos (momento em que o aluno conhece as técnicas para buscar, elaborar e criar conteúdos); c) Planejamento do texto (fase em que o aluno estrutura seu texto de acordo com a finalidade ou destinatário que deseja atingir); d) Realização do texto (quando o aluno escolhe os meios de linguagem para escrever seu texto como: vocabulário, situação, variação dos tempos verbais, organizadores textuais etc).

A partir da primeira produção foram planejados os três módulos dessa SD. O M1 voltou-se à retomada dos elementos composicionais e discursivos que marcam o gênero notícia impressa. Muitas das produções deles não tinham um título e/ou subtítulo e/ou lide, também faziam uso de pronomes pessoais na 1ª ou 2ª pessoa, descaracterizando a impessoalidade própria de uma notícia. Algumas das produções foram expostas no quadro e a bolsista explorou, coletivamente, elementos essenciais para produzir uma notícia, fazendo os alunos perceberem a relevância dos aspectos composicionais, linguísticos e discursivos na produção desse gênero. Para reforçar esse conhecimento foram propostos mais exercícios com outras notícias, explorando os objetivos da informação, o assunto em pauta, propondo que criassem títulos e lides.

No M2, foram trabalhadas as formas mais adequadas de uso dos verbos e dos pronomes em uma notícia. Para tanto, pequenos trechos das primeiras produções dos alunos foram colocados no quadro e a bolsista destacou elementos de ordem linguística, fazendo-os refletirem sobre os efeitos do uso dos verbos no passado e dos pronomes na 3ª pessoa. Outras notícias foram apresentadas para que analisassem, juntamente com a bolsista, o uso dos verbos e dos pronomes, considerando o caráter informativo da notícia. Após essa discussão, elaboramos o M3.

Nessa etapa, os alunos receberam suas produções com bilhetes ou correção textual-interativa (RUIZ, 2015), os quais apontavam aspectos positivos encontrados nas notícias e apontavam onde deveriam revisar, considerando tudo o que havia sido trabalhado anteriormente: uso adequado de título, lide, dos verbos, dos pronomes, e também questões referentes à pontuação e à ortografia. Para trabalhar os dois últimos conteúdos, a bolsista valeu-se da correção indicativa (RUIZ, 2015), pois os didaticistas de Genebra sugerem que a gramática e a ortografia sejam trabalhadas em atividades à

parte da SD, uma vez que são especificidades da língua escrita e independem do gênero em estudo. Nesse tipo de correção proposta por Ruiz, o professor indica, através de marcações, onde há alguma inadequação gramatical e o aluno precisa analisar, questionar, pesquisar e buscar corrigir o problema.

Depois de reescreverem seus textos, os alunos os trocaram entre si. Esse foi o momento de análise das produções de seus colegas. Como orientação, eles receberam uma lista de questões norteadoras sobre o que tinham trabalhado e deveriam ler e analisar o texto do colega com base nos conteúdos apontados. Após a análise, escreveram um bilhete ao colega, elogiando e sugerindo algumas revisões.

Por fim, chegou o momento da produção final. Nessa etapa, os alunos já haviam revisado seus textos, sempre com orientação da bolsista. Reescreveram em folha padronizada, apresentaram oralmente em sala de aula e, após as leituras, o tema das notícias foi o ponto alto de discussão. Como se tratava da prática de racismo em campo de futebol, muita polêmica veio à tona. Os estudantes realizaram um debate, trazendo suas posições e, no final, a bolsista apresentou um clip musical, denunciando práticas racistas. Por uma questão de falta de recursos tecnológicos da escola, a própria bolsista criou um blog, postando as notícias. Os alunos elaboraram um painel, afixando-o no corredor da escola, onde a comunidade escolar circula e, portanto, poderia ler e apreciar as notícias produzidas por eles.

## **Conclusão**

Com uma breve contextualização e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita, na escola, é possível perceber que seu resultado tem sido insatisfatório, pois, apesar dos avanços, principalmente tecnológicos, essa atividade ainda funciona como ato mecânico e, algumas vezes, com o único objetivo de aferição. Apesar de alguns avanços no século XXI, o professor tem dado mais atenção aos aspectos ortográficos, de coesão, linguísticos e estruturais, do que ao conteúdo temático (ao sentido) abordado no texto. Ainda que a atividade de produção de texto tenha recebido mais espaço e atenção nas aulas de linguagem, há maior preocupação com a forma do que com o sentido. Interessa mais o modo como foi dito do que aquilo que realmente foi comunicado. Todavia, nosso estudo também mostrou que há bons indícios de novos e diferentes olhares a essa prática escolar. As mudanças são singelas, mas precursoras.

Ao ser definida como um processo de interação social em que há dois ou mais interlocutores, uma ação dialógica, a produção de texto implica um autor e um possível



leitor-ouvinte, papel que, no processo escolar, muitas vezes é exercido pelo professor. Essa concepção implica um diálogo, quer dizer, ao ler o texto do aluno, compete ao professor apontar não só aspectos negativos, mas também os positivos. Vai aproveitar a oportunidade para indicar elementos em que o texto pode ser aperfeiçoado, observando questões linguísticas, textuais, enunciativas e discursivas. Com uma abordagem sociointeracionista, aos poucos, a escola vai abrindo maior espaço à prática da escrita, com ênfase nas peculiaridades da revisão e da reescrita. Além disso, mais gêneros textuais que circulam em nossa sociedade passam a ser trabalhados em aula, tanto nas modalidades verbais quanto visuais.

Nosso intuito foi o de mostrar que o ato de escrever é um processo de interação verbal que se processa socialmente, com a finalidade de comunicar e interagir no meio em que vivemos. Urge eliminar a ideia de que a escrita na escola diz respeito a um ato mecânico, efetuado esporadicamente com o objetivo único de avaliar a competência de escrita padrão do aluno, enfatizando, principalmente, seu desconhecimento sobre as regras da língua. Escrever, dentro ou fora da sala, implica pensar, agir, ou melhor, viver. Precisamos entender e trabalhar a escrita como um processo adquirido, mas normal na interação entre as pessoas.

A experiência relatada do ensino da notícia mostrou que os alunos compreenderam os aspectos contextuais, discursivos e linguísticos do gênero estudado, aprimorando seu uso. A proposta, especialmente as atividades dos módulos, também enriqueceu o domínio do vocabulário e aperfeiçoou as competências na leitura e na escrita de textos, ampliando as capacidades comunicativas e a mobilização de conhecimentos.

## Referências

ANTUNES, I. **Aula de português** – encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 163-180.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/MEC, 2017.

- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. IN: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-161.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado Aberto, 2002, p. 15-25.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: PUC-SP, 1999.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, ([2004] 2010) p. 95-128.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** (Org.). São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.
- JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2001.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-38.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- RUIZ, E. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SANTOS, L.W; TEIXEIRA, C.S. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, F.A.; PALOMANES, R. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 23 - 41.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ([2004] 2010).

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Planejamento de textos para sua produção**. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. Ensino de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 87 – 107.

WITTKE, C. I. **A produção do texto escrito sob uma perspectiva social**. RevLet, 2012.

WITTKE, C. I. **O ensino de língua e o processo de formação docente a partir de diferentes olhares: diálogo com pesquisadores da Escola de Genebra**. Curitiba: Appris, 2019.

# Usos da literatura na educação infantil: um percurso entre o pedagógico e o estético

Maurício Pedro da Silva\*

## Introdução

Na versão mais recente da Base Comum Curricular, a ser ainda votada pelo Conselho Nacional de Educação, o lugar destinado à leitura tem sido criticado pelos mais diversos especialistas, justamente pelo favorecimento de textos denotativos/informativos, em detrimento dos textos literários (ALVAREZ, 2017). Essa realidade faz emergir uma série de questionamentos acerca do valor e da importância da literatura na Educação Infantil, já que se tratar de um estágio do processo formativo da criança – no âmbito da escolarização – em que ela não se encontra, ainda, plenamente alfabetizada.

O objetivo deste artigo é discutir justamente a pertinência do trabalho com o discurso literário nos primeiros anos de escolarização, destacando não apenas os aspectos estéticos e pedagógicos desse discurso, mas também as questões educacionais relativas a essa complexa equação que envolve, entre outras coisas, o professor, o aluno, a escola, o mercado editorial, as instâncias autoral e leitora, para ficarmos apenas nos elementos mais relevantes desse universo.

A literatura infantil, como qualquer outra manifestação cultural, é uma arte plural, podendo ser abordada sob perspectivas diversas: da consideração dos suportes em que ela é veiculada à questão dos gêneros pelos quais se manifesta, de sua utilização no processo de alfabetização da criança à rede de relações socioeducacionais estabelecidas pelos componentes do espaço escolar e muitos mais.

No vasto universo da literatura infantil, a poesia, por exemplo, destaca-se por ser uma manifestação estética que podemos definir pelo conceito de versatilidade, na medida em que congrega efeitos como os da sonoridade e do ritmo, da narratividade condensada e da linguagem imaginativa, entre outros. Evidentemente, a poesia para criança não está isenta de apresentar, sobretudo na pena de autores menos criativos,

---

\* Pós-doutorado e doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo – USP. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Nove de Julho (SP). E-mail: mausil@gmail.com

uma faceta indesejavelmente conservadora, manifesta por meio de uma exagerada intencionalidade pedagógica, de um descritivismo infrene, do emprego de estereótipos, do uso de uma métrica regular ou simplesmente de uma idealização deslocada.

Não é, contudo, o que se recomenda para um leitor-em-formação, como é o caso da criança, já que é justamente nessa fase do desenvolvimento da personalidade humana que todo ranço de exemplaridade deve ser substituído por uma liberdade criadora e criativa. Como afirma Maria Antonieta Cunha (1999, p. 121), “a poesia, fruto da sensibilidade, visa a sensibilidade do leitor, a emoção, a pura beleza. De todos os gêneros, deve ser o menos comprometido com aspectos morais ou instrutivos”.

Felizmente, o excesso de moralismo não é o que se verifica, de modo geral, na atual literatura infantil brasileira, que prima pela valorização da descoberta e da experimentação, revelando uma "pedagogia" não moralizadora; prestigia o desenvolvimento da sensibilidade linguística da criança, seja explorando a sonoridade das palavras e do ritmo, seja empregando uma linguagem simples e lúdica; valoriza a investigação sensorial e o domínio da fantasia. Novamente, é a criatividade, aliada a mais pura emoção infantil, que a nova literatura para crianças deve prestigiar, devendo ser, como sugere Fanny Abramovich (1995, p. 67), “bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa”.

## **A educação infantil: uma introdução**

Regida por uma série de normas legais de caráter generalista, a começar pela Constituição, de 1988, e passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a educação infantil abarca crianças com idade de 0 a 3 anos (creches) e 4 a 6 anos (pré-escola). É, portanto, nesta primeira etapa do processo educativo que a criança não apenas apreende os princípios da linguagem falada e escrita, mas também incorpora normas de sociabilidade, desenvolve o pensamento cognitivo, assume determinada conformação física e psicológica.

A normatização geral teve seu desdobramento com a aprovação de outros marcos legais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), enfatizando a natureza educacional de creches e pré-escolas, em detrimento de uma mentalidade assistencialista, já totalmente ultrapassada (alimentação, higienização, atendimento à criança etc.). Nesse sentido, o papel do professor de educação infantil vai muito além

daquele estabelecido, antigamente, pelos responsáveis pela “manutenção” do bem-estar e integridade da criança, sem uma preocupação mais larga e profunda com sua formação efetivamente; é, pelo menos, o que sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 29, ao afirmar que “[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Tais diretrizes gerais foram, mais recentemente, enfatizadas pelos objetivos traçados no Plano Nacional de Educação (2014), cujas metas e estratégias seriam, entre outras, universalizar a educação infantil na pré-escola e ampliar a oferta de educação infantil em creches; definir metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil, considerando as peculiaridades locais; equiparar taxas de frequência das crianças de classes sociais distintas; ampliar o programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos escolares; promover a formação inicial e continuada de profissionais da educação infantil; fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil em suas respectivas comunidades; priorizar o acesso à educação infantil pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2014).

Desse modo, sem ser dotada de uma estrutura curricular específica, a educação infantil, por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, buscou conciliar as tarefas de cuidar e de educar a criança no ambiente escolar formal, e, embora não estivesse entre seus objetivos a alfabetização, ela não prescindiu da tarefa de estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança, como reza o documento acima citado, em seus eixos de trabalho orientado (BRASIL, 1998). Como complemento mais específico dessa legislação, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), conforme a Resolução No. 5 do Conselho Nacional de Educação, que, em seu artigo 3º., concebe seu currículo como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, s.p.),

Para completar, no artigo 4º.:

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, s.p.).

Tais resoluções – que, como sugerem Elaine Mathias e Sandra Paula (2009), delegam para a educação infantil a tarefa de estabelecer “as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização” (p. 16) – parecem vir, em parte, ao encontro do que alguns estudiosos da educação infantil estipulam como ações primordiais dessa etapa da formação/aprendizagem da criança, mas, principalmente, correspondem – mesmo que não integralmente – à assertiva de que a criança, nessa etapa de sua vida, é um ser dotado de um senso crítico bastante aguçado, empregando-o de modo a subverter a lógica adulta. Como afirma Sonia Kramer (1999), é necessário entender que

as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. Nesta concepção de infância, história e linguagem são dimensões importantes de humanização: há uma história a ser contada porque há uma infância do homem (p. 02).

Isso tudo, evidentemente, relaciona-se diretamente com a questão da utilização do texto literário na educação infantil, suas práticas e seus efeitos, seu papel no desenvolvimento cognitivo da criança, especialmente aquele relacionado à aquisição da linguagem (tanto oral quanto escrita), além de referir-se, de modo indireto, à necessidade de a criança articular seu pensamento – e expressá-lo! – por meio da fantasia e da imaginação, categorias com que a literatura trabalha como poucas manifestações culturais.

## **O percurso da literatura entre o pedagógico e o estético**

Privilegiando o discurso imaginativo e trabalhando a partir de temas e motivos vinculados a uma dinâmica afetiva, a literatura infantil não nasce como um produto criado a priori para o deleite da criança, mas se constrói, antes, como resultado de um vasto complexo cultural, que abrange desde as manifestações populares tradicionais até os meios de comunicação recentes, com os quais estabelece um diálogo cada vez mais intenso.

Desempenhando as mais diversas “funções” – que vão do desenvolvimento linguístico da criança ao aperfeiçoamento de sua sociabilidade, passando ainda pelo aprimoramento de seu pensamento reflexivo e “crítico” – a literatura infantil acaba por contribuir com a própria construção da identidade social do leitor mirim. Evidentemente, não se pode considerá-la apenas desse ponto de vista “funcional”, já que sua essência se encontra justamente naquele aspecto que a literatura infantil mais deve à arte, isto é, em seu âmbito estético, fora do qual ela se tornaria, fatalmente, mero recurso pedagógico, a serviço da educação formal da criança. É precisamente na junção das esferas pedagógica e artística que se situa a literatura infantil, na medida em que se afirma, a um só tempo, como instância própria do complexo instrutivo do ser humano e como manifestação estética, inscrevendo-se de forma singular e irreduzível no complexo universo infantil.

Nesse sentido, não podemos negar que a literatura infantil acaba sendo o resultado da interação entre a intenção pedagógica do texto ficcional – a qual estimula o aprendizado – e sua essência estética – que, por sua vez, estimula a criatividade de forma geral, fundamentando, no limite, a própria concepção do que seja a arte. Portanto, o fato é que a literatura infantil nasce de condições muito especiais, as quais se relacionam diretamente com um efeito lúdico-pedagógico que a arte promove quando aliada ao universo mítico da criança.

Isso tudo pode ser percebido, de modo muito especial, ao analisarmos, por exemplo, o efeito que a poesia escrita para crianças tem quando confrontada ao ambiente escolar: tendo sua origem mais remota nas manifestações tradicionais, a poesia infantil resgata, tanto no seu plano fônico quanto no âmbito semântico, propriedades específicas da poética popular, como o apego ao recurso da sonoridade rítmica, o mundo mágico-maravilhoso, o apelo à emoção (em oposição à racionalidade do discurso culto) etc.

É o que se verifica, por exemplo, nas cantigas de ninar, as parlendas, as adivinhas e muitas outras. Fonte de inspiração para a literatura infantil em todas as épocas, como já disse com propriedade Cecília Meireles (1979), a poesia popular sofreu, na cultura ocidental, concorrência direta de uma poesia infantil mais tradicional, uma poesia de natureza culta e de intenção pedagógica explícita, isto é, voltada para a exemplaridade, para a constituição de uma moralidade cívica e, muitas vezes, abusando dos estereótipos e da exagerada idealização da realidade: trata-se, em suma, de uma poesia em que não faltam um descritivismo canhestro e um tom retórico, revestido por uma métrica regular, no âmbito da forma, além de uma ideologia assentada no rigor moral e na ameaça de sanções, no plano do conteúdo.



No Brasil, essa poesia de cunho mais tradicionalistas, de caráter conservador e natureza assumidamente didática, vigorou, sobretudo, a partir de meados do século XIX, com autores como Francisca Júlia, Zalina Rolim, Maria Eugênia Celso, Olavo Bilac e outros. Diferentemente da produção poética desses autores, a poesia infantil brasileira contemporânea nasce como uma alternativa à poética tradicional, valorizando o lúdico e optando antes por uma intencionalidade não moralizadora, já que parece haver um consenso em relação ao fato de que a poesia infantil não deve se comprometer demasiadamente com aspectos morais ou instrutivos (CUNHA, 1985), como já sugerimos antes. Não que ela não possua um caráter “didático”, não que não possa ser utilizada dentro de um contexto em que a formação da criança como indivíduo e cidadão esteja em questão, mas o que se deve considerar, nesse aspecto, é, como já disse Nelly Novaes Coelho (1984), uma didática voltada para a descoberta e para a experimentação:

[...] se partirmos do princípio de que hoje a educação da criança visa basicamente levá-la a descobrir a realidade que a circunda; a ver realmente as coisas e os seres com que ela convive; a ter consciência de si mesma e do meio em que está situada (social e geograficamente); a enriquecer-lhe a intuição daquilo que está para além das aparências e ensiná-la a se comunicar eficazmente com os outros, a linguagem poética destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos (p. 158).

O resultado desse fato é exatamente a subsunção do lúdico na literatura, pressuposto fundamental, como já se disse uma vez, da poesia destinada às crianças:

[os textos literários] estimulam [a] relação que transcende o cognitivo, numa percepção ampliada da realidade tratada no texto. Para a leitura dos textos dirigidos a crianças, a atenção pode ser despertada por meio da atividade lúdica, atividade caracterizada, entre outros aspectos a serem apontados, pela suspensão do real e a vivência voltada para a ação desenvolvida (GEBARA, 2002, p. 27).

Com efeito, o que se destaca em afirmações como essa é, antes de tudo, a possibilidade lúdica que o poema oferece à criança, tornando sua leitura não apenas fonte de aprendizado, mas, sobretudo, de prazer estético, o que é marca singular da poesia infantil brasileira na atualidade (ZILBERMAN, 2005).

Outro aspecto da literatura infantil que vimos buscando até agora destacar diz respeito à sua linguagem, que age diretamente sobre a sensibilidade da criança, em particular sobre seus aspectos sensoriais - alguns elementos que compõem a estrutura

dos textos literários, por exemplo, têm grande incidência sobre a formação linguística da criança, já que atuam diretamente em seu processo de aquisição da linguagem, contribuindo para o aperfeiçoamento de seu esquema fônico e do sistema de representação da linguagem verbal, portanto conferindo a ela, entre outras coisas, maior competência lexical e domínio sintático. Privilegiando a oralidade, a expressão literária destinada à criança opera diretamente em seu processo de interação discursiva e, por extensão, em sua própria sociabilidade, levando-a, de modo mais eficaz, dos estágios fonológico, morfológico e sintático (substrato linguístico) aos estágios semântico e pragmático (superestrato linguístico).

Vinculada ao universo infantil e a ele dando novo alento, ocasionando outras possibilidades de expressão, proporcionando novas descobertas, a literatura infantil, ao trabalhar no limite da palavra, reconstrói, a todo instante, a relação da criança com a linguagem, dando ao vocábulo um sentido “pleno” e tornando-o elemento central na constituição do imaginário infantil. Como disse Elói Bocheço (2002), ao se referir à linguagem poética, “o mergulho no tempo do poético, na plenitude da palavra, traz de volta os elos mágicos entre palavras e seres. A imagem poética exalta a riqueza das palavras; imanta-se através da corrente metafórica e promove um retorno ao verbo original” (p. 35).

Com efeito, a literatura infantil prima – entre todos os gêneros literários – pela pesquisa da sonoridade e da visualidade das palavras, pela ênfase no ritmo poético das frases, pelo trabalho insistente com as figuras de linguagem, sobretudo os jogos de palavras (trocadilhos, anagramas, trava línguas etc.), pelo desenvolvimento da sensibilidade linguística, pela exploração do sensorial, privilegiando a função poética da linguagem em oposição à sua função referencial e valorizando seu conhecimento intuitivo, em oposição ao seu conhecimento objetivo.

Não são poucos os exemplos de autores cuja poética procura levar ao limite, como dissemos, as potencialidades morfo-fônicas e semânticas das palavras, sem nos esquecermos do infindável universo de fantasia, simbolizações e imagens que a arte literária, por si própria, admite.

Finalmente, não nos parece ser possível articular todos os conceitos, ideias e categorias aqui expostas, se não tratarmos, de modo mais específico, uma vez que estamos falando em processo educativo, da literatura no espaço escolar, em especial, no contexto da educação infantil.

## Usos da literatura na educação infantil: alguns pressupostos

Não é novidade o fato de a literatura infantil contemporânea tratar dos mais diversos assuntos, podendo-se dizer que, neste sentido, ela adquiriu uma nova dimensão, sobretudo por abordar temas até então pouco presentes nesse tipo de produção literária, como a sexualidade, a morte, os conflitos pessoais, os dramas sociais, entre muitos outros. Nesse contexto, não causa espanto o fato de, na atual literatura infantil, a fantasia ceder espaço, cada vez mais, para a ficção realista, com um evidente traço "social"; além disso, percebe-se muito pouco interesse em se fazer concessões a uma pedagogia protecionista e moralizante, tornando essa literatura um importante recurso do processo de formação da criança.

O livro de literatura infantil, embora a rigor não funcione como uma prática "terapêutica", pode sem dúvida alguma amenizar o sofrimento da criança, criando mecanismos para enfrentar problemas complexos e dolorosos até mesmo para os adultos (PETIT, 2009). Certamente, é apenas na idade adulta que a criança terá uma "compreensão" plena do mundo, mas bem antes disso a literatura já desempenha um papel de auxiliá-la na construção da própria identidade (BETTELHEIM, 1980). Desse modo, tanto o educador quanto os pais têm oportunidade de trabalhar conflitos infantis a partir de histórias que estimulem o imaginário infantil, levantando a criança ao autoconhecimento e ajudando-a na melhoria de sua autoestima, numa tarefa de superar tabus e fobias sociais. Nelly Novaes Coelho (2000, p. 55) lembra ainda que

[...] identificada com os heróis e as heroínas do mundo maravilhoso, a criança é levada, inconscientemente, a resolver sua própria situação – superando o medo que inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e as ameaças que sente à sua volta e assim, gradativamente, poder alcançar o equilíbrio adulto.

Estudando a fundo a questão da interface ensino-aprendizagem, Vygotsky acreditava que tal processo se concretizava por meio das interações nos diversos contextos sociais, já que, no seu ponto de vista, a criança assimilaria melhor os conhecimentos por meio das relações com os outros. Vygotsky acreditava, portanto, que o ambiente transforma o sujeito e o sujeito transforma o ambiente (LA TAILLE, 1992). Essa interação é, na verdade, mediada, na sala de aula, pelo professor, fazendo com que ele passe de mero transmissor da disciplina para a condição de alguém que "transmita" o conhecimento de forma a estimular o senso crítico da criança (RIOS, 2008).

Nesse contexto, a literatura – sobretudo aquela utilizada na educação infantil – torna-se instrumento fundamental do processo ensino-aprendizagem,

desempenhando um papel próximo do que Vygotsky defendia. Evidentemente, faz-se necessário não só mediar essa relação literatura/aluno, mas também incentivar o contato da criança com obras que abordem temas que possam ser um ponto de partida para a iniciação da criança no mundo real em que vivemos e com o qual ela irá se deparar quando adulto.

É, contudo, o equilíbrio entre os aspectos “educativo” e artístico da literatura infantil que deve ser ressaltado, como apregoam, de certo modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais: ainda que não vinculados diretamente à educação infantil, eles revelam, como princípio de toda arte inserida no contexto escolar, a necessidade de reconhecer que

[...] a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 2000, p. 15).

Semelhante afirmação sugere a necessidade, ainda, de tornar os alunos da educação infantil, desde os primeiros anos, verdadeiros “leitores” de literatura, experiência que, ao contrário do que alguns pensam, não se dá apenas por meio do processo de alfabetização/decodificação dos signos linguísticos, mas pressupõe o contato com essa produção artística das mais variadas maneiras: visual, tátil, auditivo etc. Propiciar a oportunidade da experiência “leitora” – no sentido mais amplo que essa palavra possa ter – é não apenas despertar o gosto da criança/aluno pela leitura, mas também desenvolver a consciência da realidade à sua volta. Como afirmam Gusmão-Garcia e Silva (2000), o contato, desde muito cedo, com o livro, revela-se fundamental para a formação de “indivíduos questionadores e capazes de posicionar-se conscientemente diante da realidade e inserir-se no contexto de uma sociedade mais moderna” (p. 21), por mais cedo que esse contato se efetive.

O contato precoce com a literatura não cumpre apenas um papel formativo, no sentido mais “social” do termo (consciência da realidade e, posteriormente, perspectiva crítica dela), mas também em seu sentido, por assim dizer, linguístico: com a presença da literatura já nos primeiros anos da educação infantil, inicia-se um processo involuntário, espontâneo e natural de alfabetização.

Durante muito tempo, a alfabetização ficou a cargo das chamadas cartilhas escolares, destinadas a ensinar às crianças os “mistérios” da escrita; o problema é que,

indo na contramão das teorias mais avançadas dos estudos da linguagem humana, as cartilhas ignoravam a realidade linguística da criança, desconsiderando sua aprendizagem espontânea. Como lembram Dietzsch (1990), por um lado, e Rocha e Rodrigues (2007, p. 3), por outro,

[...] através do método da cartilha a escola ignora a habilidade, a percepção da fala que as crianças têm. Ignora o conhecimento adquirido da própria fala, e, aos poucos, induz os alunos a interpretarem os fenômenos fonéticos da fala tendo como modelo a forma escrita das palavras e não a realidade fonética.

Esse não é o caso – muito pelo contrário! – da literatura infantil: sem ter a pretensão de se afirmar como uma atividade “pedagógica”, colhendo resultados imediatos e concretos em termos de alfabetização, ela atua, não obstante, diretamente no nível da competência linguística da criança, ainda que se trate dos primeiros anos de vida, quando suas habilidades em termos de linguagem estão apenas se manifestando, ou seja, em sua fase pré-linguística, em que prevalece o estágio fonológico da linguagem (de um mês a um ano de idade). Evidentemente, o uso da literatura nos primeiros anos da Educação Infantil terá, posteriormente, resultados bastante positivos nas fases seguintes de aquisição da linguagem, a fase mais propriamente linguística, tanto no estágio morfológico (de um a dois anos) quanto no sintático (de dois a quatro anos) (RAPPAPORT, 1981; BIAGGIO, 2001; BEE, 1996; MENYUK, 1975; PETERFALVI, 1970).

Ademais, não há como negar à literatura sua inquestionável contribuição para com o desenvolvimento do universo simbólico da criança, o que, de resto, estabelece, segundo Piaget (1999), relação direta com o desenvolvimento do próprio pensamento infantil, já que, para o célebre pensador, é nos primeiros anos de desenvolvimento da criança (um a seis anos) que os símbolos (signos motivados independentes da linguagem) colaboram, no mesmo momento em que começa a aparecer a linguagem, com o início da representação na criança e, portanto, com o aprimoramento de sua inteligência. Em suas palavras,

[...] podemos, então, admitir que exista uma função simbólica mais ampla que a linguagem, englobando, além do sistema de signos verbais, o do símbolo no sentido estrito. Pode-se dizer, então, que a origem do pensamento deve ser procurada na função simbólica (PIAGET, 1999, p. 79).

E mesmo se considerarmos, no rastro das teorias de Wallon, que, em seus primeiros anos, a criança não conheceria a linguagem simbólica, mas, na verdade,

desenvolveria uma sensibilidade afetiva, reproduzindo, por mimetismo, os movimentos das pessoas mais próximas, em seu processo de ampliação do espaço mental (DOURADO; SILVA; SCAVAZZA; MONTEIRO, 2006), ainda assim não poderíamos desconsiderar o papel decisivo da literatura infantil na tarefa “auxiliadora” do processo formativo levado a termo pela educação infantil, que poderá ser percebido, por exemplo, nas atividades de contação de histórias (COELHO, 1986). Aliás, é exatamente essa sensibilidade afetiva que, na teoria walloniana, aproximaria a linguagem infantil da poesia: considerando que uma das principais características do pensamento infantil é o sincretismo, numa dinâmica mais próxima das associações livres do que da lógica formal, não causa espécie o fato de a linguagem infantil ser regida, segundo Wallon, por uma dinâmica (a dinâmica binária) em que os termos se associam independentemente de seus significados, apoiando-se, antes, em critérios sonoros, sensório-motores e outros, o que confere ao pensamento infantil uma reconhecível dimensão poética (GALVÃO, 1998).

Desse modo, o contato com a literatura infantil – e, particularmente, como a poesia, que trabalha no limite da palavra, explorando ao máximo o que a linguagem pode oferecer – contribui sobremaneira para vários desses aspectos aqui listados, tudo resumido na aquisição do que Celso Pedro Luft (1985) chamou, com muita propriedade, de gramática interior, mas alcançando também outros aspectos da linguagem humana, como a distinção de registros linguísticos, a descoberta da narratividade e, por fim, o próprio desenvolvimento, de um lado, do letramento literário, como sugerem Santos e Moraes (2013), ao tratar da literatura infantil como um modo de alfabetizar letrando; e, de outro lado, da própria escrita, como sugere Lúcia Browne Rego (1995, p. 52), ao tratar da literatura como “instrumento” de alfabetização ainda na pré-escola:

[...] a literatura infantil tem, assim, potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança, de forma muito eficaz, ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica.

Ao se trabalhar com o texto literário – seja ele a poesia ou a narrativa ficcional –, na educação infantil, o professor torna-se, naturalmente, uma espécie de mediador de leitura, uma vez que fará o papel de intermediário entre a criança, ainda não plenamente alfabetizada, e o livro. Sua função, nesse sentido, é, entre outras, a de fazer com que a criança se aproxime do livro e se interesse por ele, tornando-se, futuramente,

um leitor de fato. Assim, livre do caráter obrigatório da leitura, nessa fase de sua formação, a criança será estimulada a buscar o livro por conta própria, inserindo-o em seu círculo de interesse e inserindo-se, ela mesma, por sua vez, no universo da leitura.

Daí a necessidade de se aperfeiçoarem, ainda na educação infantil, as estratégias de atuação e os resultados da mediação de leitura, bem como de outras práticas voltadas para o desenvolvimento do gosto pela leitura dos textos literários. E a sala de aula, num sentido abrangente do termo, é o espaço por excelência onde se começa a exercitar essa prática. Diana Noronha (s.d.), embora refletindo sobre o ensino de literatura no segundo grau, destaca a importância desse trabalho na escola, em termos que podem ser perfeitamente adaptados à situação da educação infantil:

[...] é só quando o aluno percebe que existe um ambiente de liberdade e respeito naquele local de trabalho [na sala de aula] que ele pode perceber o texto literário como um produto cultural com o qual interage de forma significativa. A formação de um ambiente de trabalho que possibilite a intervenção dos alunos na aula e no próprio texto literário é responsabilidade do professor (p. 19).

A importância do papel do professor nesse processo é destacado, também, por Maria Alice Faria (2004), para quem ele é responsável por trabalhar não apenas a leitura em seus níveis fundamentais (o sensorial, o emocional e o racional), mas também o texto literário de acordo com as competências de leitura da criança, que se ligam tanto às experiências familiares quanto às escolares. Daí o fato de a pesquisadora destacar

[...] a grande importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida (p. 21).

Desse modo, obtém-se, de forma mais eficaz e como resultado mais imediato, maior intimidade, por parte da criança, com o texto literário, primeiro passo para que se possa desenvolver no leitor em formação o tão debatido gosto pela leitura.

Nesse sentido, são muitas as atividades que podem ser empregada na prática do cotidiano escolar, a fim de tornar a literatura infantil mais "assimilável" pelas crianças, mas também mais "produtiva", do ponto de vista de uma educação estética e da formação do futuro leitor literário. Para efeito de exposição didática, apresentamos algumas dessas atividades, no sentido de exemplificar os possíveis usos da literatura no contexto da educação infantil, tal como sugerimos já no título deste artigo.

Uma atividade que se tem revelado bastante eficaz, para os objetivos aqui traçados, é a chamada roda de leitura, que consiste, grosso modo, na disponibilidade de livros infantis, para que uma criança escolha a "leitura" que gostaria de realizar junto aos colegas da sala: essa "leitura" consiste, na verdade, em atividades variadas, que vão desde a leitura propriamente dita, feita pelo professor ou assistente, até o registro da estória por meio de desenhos ou ainda o relato da "experiência" e/ou "entendimento" da matéria lida, agora por parte da criança. Com essa atividade, busca-se, entre outras coisas, não apenas aprimorar o repertório linguístico da criança, mas também incentivar sua criatividade e imaginação, além de ser um real exercício de sociabilidade; do ponto de vista estrito da formação de leitor, trata-se de uma atividade que tem a vantagem de colocar a criança em contato com diversos gêneros literários, sem a preocupação de "ensinar literatura", facilitando o interesse e o gosto pelo universo da imaginação artística.

Uma outra atividade possível é a "transformação" ou "aproximação" da narrativa literária (ou de aspectos dela) com a realidade vivida pela criança: pode-se, por exemplo, a partir de uma história que fala de alimentação, trabalhar a receita de alimentos (inclusive, preparando-os); de uma história que trata de animais, trabalhar o cuidado com os animais (quando possível, visitando uma escola-fazenda, por exemplo); de uma história que trata de membros da família, incitando as crianças a trazerem fotografias de seus familiares; de uma história que aborda a saúde, explicando os cuidados de higiene pessoal etc.

Há ainda aquelas atividades que podem ser desenvolvidas em família: incentivar a criança a levar livros para casa, a ler em família, tem um efeito comprovadamente benéfico para a formação do leitor, na medida em que a família é, sabidamente, uma referência importante para a criança, além de concorrer para a aproximação de pais e filhos, com resultados bastante positivos para a integração familiar.

Não há dúvida de que o trabalho de integração entre o livro de literatura infantil e outros suportes, mídias e/ou manifestações artísticas (como o cinema, a música, as artes plásticas etc.) resulta numa atividade bastante promissora em termos de incentivo e formação do leitor literário. Nesse sentido, relacionar uma história "lida" com narrativas imagéticas (vídeo, cinema, animações etc.) ou com músicas, por exemplo, faz com que a criança ultrapasse os limites impostos pelo universo das palavras, conhecendo (e reconhecendo!) outros universos estético-sensoriais e outras possibilidades de interação artística. Vincula-se a essa potencialidade do texto literário, sua dramatização pelas crianças, que, entre outras coisas, passam a perceber melhor as relações entre a literatura e seus efeitos estéticos na realidade, na medida em que



"descobrem" o contexto "real" (na verdade, as possibilidades de realização) da arte literária.

Uma atividade que costuma fazer bastante sucesso entre as crianças é aquela que propõem uma leitura "incompleta" de uma ou mais histórias de literatura infantil, de tal maneira que as próprias crianças possam construir o "final" da(s) história(s). Essa construção - que pode ser individual ou coletiva, expressa por meio de palavras, desenhos ou gestos etc. - costuma revelar uma alta capacidade criativa e imaginativa por parte das crianças, promovendo, além disso, uma interação bastante dinâmica entre elas. Muitas, inclusive, optam não apenas por idealizar um "final" para a história escolhida, mas verdadeiramente recontá-la, de tal maneira que a criança se torna mais do que um leitor passivo, um autêntico "autor".

Todas essas atividades, aqui propostas, devem ser seguidas, evidentemente, por procedimentos que as tornem, como sugerimos, mais eficazes do ponto de vista da formação do leitor literário e do próprio desenvolvimento físico-cognitivo da criança. Embora óbvios e bastante conhecidos, não nos custa lembrar alguns desses procedimentos, capazes de auxiliar no trabalho dos educadores, bem como de tornar a relação do leitor-mirim com a literatura mais agradável e proveitosa. Assim, ouvir a criança durante a atividade de leitura (a criança está longe de ser um leitor "passivo" e "silencioso" como costuma ser o adulto), mostrar a ela as imagens que o livro contém, escolher um espaço apropriado para a leitura, deixar que a criança tenha contato com o livro (o sentido tátil é reconhecidamente desenvolvido nas crianças), "dramatizar" a leitura por meio da mímica ou alteração da voz, reler ou recontar a história quantas vezes for solicitado ou possível... eis aí alguns procedimentos simples que só ajudam no processo de utilização da literatura no ambiente da educação infantil. Por último, é de suma importância - qualquer educador sabe bem disso! - a escolha do livro a ser trabalhado com a criança, já que boa parte do sucesso dessa tarefa será determinada pela "narrativa" literária. Como ressaltam Machado et alii (2012),

Os livros escolhidos para um trabalho em sala de aula devem ser compatíveis com os interesses, a bagagem pessoal e a capacidade cognitiva dos alunos. As crianças gostam de se emocionar com a história, torcer pelo sucesso ou fracasso de alguma personagem e, dessa maneira, enriquecer sua própria realidade. Quando muito pequenas, nos anos da Educação Infantil, as crianças costumam ouvir bem as histórias levadas pelos educadores, cheias de fantasias. Por isso, trabalhar com as obras literárias de modo simples pode garantir um processo de envolvimento das crianças (p. 22).

## Considerações finais

Já se tornou bastante comum, no âmbito dos estudos destinados à educação, destacar a importância da leitura nos processos de ensino-aprendizagem, em especial da chamada leitura literária. Analisando o cenário da chamada literatura infantil nos países industrializados, onde a produção gráfica destinada às crianças é relevante para o avanço econômico do setor editorial, Lúcia Pimentel Góes (1984) lembra-nos que sua eficácia “envolve juízos de valor de ordens estética, pedagógica, psicológica, ideológica etc., dependendo dos objetivos de quem os emite” (p. 1). Assim, segundo a mesma autora, a linguagem literária – em especial a poética – faz-se cada vez mais urgente num mundo materialista como é o mundo contemporâneo, atuando como um dos acessos ao “sensível” e ao “belo”, o que denota o caráter estético da linguagem literária, mas sem dispensar seu lado pedagógico.

Trata-se, dessa forma, de uma concepção mais ampla do processo de formação da criança, que passa, de modo geral, por um processo mais restrito de alfabetização, não se limitando a ele. Em ambos os processos, a literatura pode estar presente como elemento mediador da aprendizagem, e a pré-escola desempenha, sem dúvida alguma, papel decisivo para que tenha êxito. Com efeito, refletindo sobre o significativo avanço histórico do papel da pré-escola no desenvolvimento da criança na primeira infância, Kramer (1985, p. 78) afirma:

[...] reconhecer o papel social da pré-escola significa justamente reconhecer como legítimos – e mais do que isso – em assumir, junto com a escola pública, a tarefa de universalização dos conhecimentos. Reconhecer o papel social da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola. Nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante em e por si mesma, a pré-escola tem sim como papel social o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, exercendo o que me acostumei a chamar de função pedagógica da pré-escola.

É, de fato, no contexto da educação básica, em especial da pré-escola, que a literatura infantil pode ser incorporada ao processo de formação/alfabetização da criança, contribuindo para a construção – por meio do imaginário poético – de sua singular cosmovisão. Tanto relacionada ao domínio da fantasia quanto ao domínio da linguagem, a literatura infantil reconfigura o universo da criança, conferindo-lhe novas formas de expressão e contribuindo para seu desenvolvimento psicofísico, sociointeracional e linguístico.

Assim, é por meio da contínua indagação da realidade – com sua capacidade de desautomatizar, na criança, sua percepção do cotidiano; de desenvolver-lhe a sensibilidade e a “inteligência”; de alicerçar sua futura conduta ética e moral, aperfeiçoando-lhe as relações humanas; de desenvolver, nela, a capacidade de absorção da atividade estética – que a literatura infantil promove, para e na criança, a própria experiência do existir.

## Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1995.
- ALVAREZ, Luciana. **O bê-á-bá da Base**. Educação, São Paulo: Editora Segmento, Ano 21, No. 240, jan.-jul. 2017.
- BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOCHECO, Eloí Elisabeth. **Poesia Infantil**. O Abraço Mágico. Chapecó: Argos, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Imprensa Oficial, 1996. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)) (Consultado em julho de 2017)
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. ([http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)) (Consultado em julho de 2017)
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009. (<https://docslide.com.br/education/resolucao-no-5-de-17-de-dezembro-de-2009-educacao-infantil.html>) (Consultado em julho de 2017)
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. ([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)) (Consultado em julho de 2017)
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, Imprensa Oficial, 2014. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)) (Consultado em julho de 2017)

- COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.
- COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Quíron, 1984.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática 1985.
- DIETZSCH, Mary Júlia. **Cartilhas**: um mundo de personagens sem texto e sem história. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, No. 75: 35-44, nov. 1990.
- DOURADO, Ione C. P; SILVA, Angélica R. C.; SCAVAZZA, Maria C.; MONTEIRO, Mário D. Imitação e linguagem: uma perspectiva walloniana. **Contrapontos**, Universidade do Vale do Itajaí, Vol. 6, No. 2: 205-219, maio/ago. 2006.
- FARIA, Maria Alice. **Como Usar a Literatura Infantil na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A Poesia na Escola**. Leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002.
- GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- GUSMÃO-GARCIA, Sílvia Craveiro e SILVA, Antônio Manoel dos Santos. Pauta de literatura”. **Leitura: teoria & prática**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, Vol. 19, No. 35: 18-26, jun. 2000.
- KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 58: 77-81, 1985.
- KRAMER, Sônia. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1999.
- LA TAILLE, Yves de (Org.). **Piaget, Vygostsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. O Gigolô das Palavras. Por uma Nova Concepção da Língua Materna. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MACHADO, Emilia et alii. **Da África e sobre a África**. Textos de lá e de cá. São Paulo, Cortez, 2012.
- MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. A Educação Infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces**, Faculdade Unida de Suzano, São Paulo, Ano 1, No. 1: 13-16, 2009. ([http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1\\_5.pdf](http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf)) (Consultado em 23/08/2012)
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, 1979.
- MENYUK, Paula. **Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- NORONHA, Diana Maria. **Escola e Literatura**: O Real e O Possível. In: ZILBERMAN, Regina (org). O Ensino de Literatura no Segundo Grau. Campinas: Cadernos da ALB, s.d.
- PETERFALVI, Jean-Michel. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- PETIT, Michèle. **A Arte de Ler ou Como Resistir à Adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento do Ponto de Vista Genético**. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1999, p. 77-85.

REGO, Lúcia L. Browne. **Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola**. São Paulo: FTD, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Elenice & RODRIGUES, Fabiana. As cartilhas no processo de alfabetização. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, São Paulo, FAHU/FAEF, Ano V, No. 9: 1-6, jan. 2007.

SANTOS, Fábio Cardoso dos & MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo, Cortez: São Paulo, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **Como e Por que Ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

# Breves questões sobre a literatura no espaço de aula do ensino básico brasileiro atual

Nelson de Jesus Teixeira Júnior\*

## Introdução

Apesar do contexto de reformulação do ensino no Brasil, com a BNCC, bem como de outros esforços hercúleos (individuais e coletivos) para se pensar a educação básica e a superior, trazemos à tona a questão da literatura no ensino básico do país. É preciso pontuar que, desde o século XX, com enfoque mais intenso em parte das décadas finais, o ensino da literatura, como conduzido até então, já era considerado falho.

Apesar da unanimidade crítica quanto à melhora aguardada, o cenário dos anos iniciais do século XXI parece apresentar falhas não superadas. Para além do ato de ensinar, a forma como a literatura é levada ao espaço de ensino põe em dúvida os efeitos aguardados no tocante ao ato da leitura, bem como da aprendizagem literária. Nesse sentido, buscaremos discorrer um pouco sobre o tipo de ensino literário em jogo, assim como as perdas e os afetados com esse “velho” e resistente cenário.

## O ensino da literatura em questão

Quando pensamos na debilidade do ensino da literatura, inicialmente podemos inferir que isso acontece em virtude da não entrada dela no espaço de aula. Para tornar a situação mais complexa, inegavelmente a literatura entra na sala, mesmo que haja controvérsia quanto ao volume da sua entrada. A maneira como ela é levada ao aluno e, por vezes, como o livro didático determina isso, é o que torna o contato com o texto ficcionalizado um problema, pois não assegura aprendizagem significativa.

Nesse instante, dada a referência à expressão “aprendizagem/experiência significativa” em alguns pontos deste texto, julgamos pertinente considerar de qual sentido partimos. Entendemos que o ensino da literatura, ao possibilitar acesso ao

---

\* Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de São José do Rio Preto – SP. Professor de Estágio em Letras na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus de Barreiras – BA. E-mail: njtjunior@uneb.br

escrito, compreende sua forma de elaboração e de problematização de si e do cotidiano. Todorov recupera parte desse cotidiano ao apontar as seguintes críticas:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos (TODOROV, 2017, p. 27).

Todorov traz à baila a ilusória ideia de que basta levar a literatura à sala de aula para resolver o velho problema quanto à aprendizagem literária no espaço de ensino. Pior que isso, o filósofo e linguista búlgaro recupera a imposição da visão de críticos sobre o texto ficcionalizado, visão essa que se perpetua no espaço de ensino com as reproduções desses posicionamentos por parte dos professores.

Decerto, essas leituras que determinam associações, como as feitas entre Machado de Assis e a ironia, Jorge Amado e a sexualização de personagens, bem como Ferreira Gullar e as condições sociais são algumas das situações que impõem a forma de olhar do professor e do aluno sobre determinados autores e escritos. A maior parte dessas formas consagradas de ler o texto literário começa, por vezes, nos espaços de formação dos professores, lugares em que ocorrem, majoritariamente, o acesso aos especialistas críticos de determinados escritores.

Nesse sentido, a indicação e a reflexão sobre o leitor e a leitura configuram-se em um percurso complexo, visto que as diversas correntes teórico-críticas que existem e tratam das formas de recepção são variadas e nem sempre homogêneas. Sobre elas, discutiremos a partir de agora. Iniciando por Bakhtin, que teve participação importante nas atividades do Círculo Linguístico de Moscou (1915 - 1920), para o qual contribuiu com uma vertente do estudo científico da arte literária. Em tal contexto, o processo de comunicação proposto pelo escritor russo realiza-se através de dois polos: autor e leitor. Desse modo, no ato de interagir, texto e leitor deixam de ser elementos separados da análise. Esse autor trata, mais precisamente, do ato de construção do texto literário com vistas ao leitor, num processo relatado da seguinte maneira:

O autor supera a resistência puramente literária que lhe opõem as formas antiquadas puramente literárias, os costumes e as tradições (o que, incontestavelmente, ocorre), sem jamais encontrar uma resistência de uma ordem diferente (a resistência ético-cognitiva do herói e do seu mundo) e, com isso, seu objetivo é criar uma nova combinação literária a partir de elementos igualmente literários, e também o leitor é solicitado a “sentir” o ato criador unicamente contra um fundo de convenção literária habitual; em outras palavras,

sem que tampouco ele necessite sair dos limites do contexto de valores de sentido da literatura entendida como realidade material. (BAKHTIN, 1997, p. 210).

Aqui, a língua passa a ter uma funcionalidade diferente da usual, de modo que a literatura assume uma plasticidade e traz possibilidades múltiplas para a apropriação do leitor. A realidade material, segundo o autor, já se apresentava no texto. Essa perspectiva bakhtiniana torna-se útil em nossa análise à medida que descobrimos no texto literário, por meio das estratégias narrativas, caminhos determinados à compreensão da narrativa. Não podemos negar que há certo imperialismo textual em se direcionarem algumas compreensões na sala de aula, o que jamais garantiu o controle pleno sobre o leitor. O pensamento de Bakhtin (1997) é ampliado por Iser (1999), quando o alemão escreve sobre o leitor implícito, base para pensar-se o texto literário como uma construção dialógica que não se encerra; ao contrário, fica aberta pelo leitor implícito como via de acesso ao leitor empírico.

O pensamento de Bakhtin (1997) é ampliado, ainda, por Eco (1986) com o leitor modelo. Esse autor italiano parte para formulações no âmbito da comunicação em um texto que constrói seu leitor. Essas correntes teóricas viabilizam novas compreensões dos textos ficcionais, especialmente quando as narrativas ficcionais entram em cena o espaço de aula atual.

O problema não está somente em apresentar leituras consagradas, mas também em encerrar leituras dos que “não são especialistas”. Dessa maneira, é perpetuado o “mais do mesmo”. A partir desse contexto de clichês e da continuidade das velhas práticas, a quebra das expectativas do professor e do aluno leva, inevitavelmente, à procura dos “culpados” que, na maioria das vezes, são sempre os outros. Especialmente no Ensino Básico, espaço em que a visibilidade é maior por conta dos programas de acompanhamento dos índices de aprendizagem, bem como dos dados do ENEM e das pesquisas realizadas por empresas e pessoas da área.

Leahy-Dios aponta um dos fatores do insucesso em sala de aula quanto ao ensino da literatura: “Ao culpar os alunos e suas deficiências, os professores são encurralados, sem nada a fazer que tentar ‘dar o melhor de si’, através da obediência cega ao livro didático, por amor ou por silêncio” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 167). Aqui, ao que parece, a autora refere-se ao Ensino Básico e, nesse contexto, o professor que legitima o livro didático como narrativa determinante no espaço de ensino, certamente passará pela quebra de expectativas quanto à aprendizagem literária. O livro é um recurso importante no espaço de aula, mas não podemos tratá-lo como imperioso e absoluto.



Ao recorrer a outros métodos e formas de ensino que agregam informação ao que o livro indica, o professor dará vez a outras maneiras de se socializar a aprendizagem literária e, ainda, poderá testar, aprimorar e descartar maneiras consagradas de ensino literário. Não podemos deixar de indicar outra preocupação acerca do ensino da literatura, que é a escolha de se trabalhar, majoritariamente, com o cânone literário, o que promove o quase silêncio absoluto de autores regionais e de outros que produzem em escala nacional na contemporaneidade.

Ainda há outra problemática quanto ao ensino da literatura, que é a forma engessada como ela é concebida na sociedade, o que leva o professor a reproduzir, no Ensino Básico, enfoque quase que determinante da história durante as aulas. Leahy-Dios, além de discutir sobre esse e outros aspectos, reconhece a necessidade de se modificar esse contexto da seguinte maneira:

É difícil pensar em um meio melhor de problematizar conteúdos literários do que compartilhar o poder entre alunos e professores democraticamente na busca de interpretações significativas do artefato literário, oferecendo leituras variadas e de real significado multicultural (LEAHY-DIOS, 2004, p. 169).

A democratização nas interpretações, apesar de prevista no texto ficcional, deve ser legitimada pelo professor e exercida pelo aluno. Quando um desses polos, ou seja, professor ou aluno, não lança mão dessa intervenção sobre o texto, a experiência da literatura na sala de aula não é significativa.

Nesse ambiente de experiências significativas quanto ao ensino de literatura, a cultura escolar deve contribuir para o processo de aprendizagem literária. Não basta o professor conduzir bem o ensino da literatura, bem como o aluno apropriar-se do escrito, mas também a escola deve possibilitar condições de acesso aos escritos literários. Costa retoma parte desse contexto de formação do leitor, condição aguardada no ensino da literatura, da seguinte forma:

A escola deveria ter professores qualificados, acesso à biblioteca, planejamento e metodologia necessários ao trabalho eficaz e eficiente com a aprendizagem da leitura, a formação do leitor e o desenvolvimento de forma gradativa de habilidades e competências para a leitura e sua extensão, a escrita (COSTA, 2007, p. 95).

Uma política educacional, que visa à formação de leitores, deve, sim, maximizar as condições de acesso ao livro, à formação continuada dos envolvidos com a educação (professores, coordenadores pedagógicos, diretores etc); bem como oportunizar a

ampliação das competências leitoras dos discentes. Embora haja individualidade no ato da leitura, seu efeito parece parte de um esforço coletivo que ultrapassa, em muito, os muros da escola.

Parte desse esforço coletivo está na universidade e diz respeito aos cursos de licenciatura. Nesse instante, recuperaremos o curso de Letras, que está diretamente ligado ao ensino da literatura. A leitura literária é um requisito básico para a formação de leitores no espaço de ensino e, mesmo que a cobrança seja maior no Ensino Básico, é preciso considerar que os professores desse nível são formados em espaços que deveriam habilitar, ainda mais, professores leitores. O que estaria fora do eixo nesses cursos de licenciatura?

As questões que podem responder à pergunta não serão encerradas ou aprofundadas aqui, mas, ao menos, desejamos iniciar a resposta, adicionando a ela elementos nesse longo e antigo caminho que ainda impera no espaço acadêmico. A pouca articulação entre as teorias apresentadas e suas aplicabilidades no espaço de aula do Ensino Básico; o currículo pautado na leitura, majoritariamente, de artigos científicos e outros gêneros acadêmicos; a experiência majoritária de professores acadêmicos que pouco lecionaram no Ensino Básico ou não vislumbram o ensino acadêmico a ecoar no Básico são algumas das questões que perfazem a resposta à pergunta feita no parágrafo anterior.

Zilberman traz um cenário mais extenso que, de uma forma ou de outra, relaciona-se com a resposta lançada anteriormente:

O impasse do ensino de literatura supostamente adviria de dois problemas básicos: de um lado, dos programas de língua e literatura nos níveis fundamental e médio, em razão de um ou dois aspectos antes citados; de outro, porque as pessoas (que podem ser alunos e professores do ensino básico ou os estudantes de letras) não leem, leem pouco ou não leem o que deveriam. Todavia, a questão parece ser outra, dizendo respeito ao modo como os cursos de letras formulam a noção de literatura com que lidam: encaram-na como mediadora, trampolim para a aprendizagem de um outro, que pode ser a história da literatura, as normas relativas ao bom emprego da língua nacional, a mensagem renovadora ou documental do texto (p. 255–256).

A autora adiciona mais volume às questões que envolvem a universidade, a escola, os professores e os alunos. Apesar de a universidade ser um dos agentes responsáveis pelo que frequentemente ocorre no ensino de literatura para turma do Ensino Básico, parece que a “cobrança social” ainda não foi plenamente direcionada ao ensino superior, conforme foi e continua sendo para o Básico.

Não queremos diminuir a importância do ensino superior, pois ele é acompanhado de ações de ensino, de extensão e de pesquisa, bem como de orientações e publicações que impõem um crescimento social e científico “corrida” à base de metas e mais metas a serem atingidas. Nesse mesmo sentido, colocamos o Ensino Básico no percurso das cobranças e das exposições com seus índices, que, na maioria das vezes, revelam sua fragilidade.

Adorno, apesar de citar a Alemanha, aponta alguns aspectos que podemos associá-lo à realidade brasileira: “De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo” (ADORNO, 2012, p. 99). Apesar de Adorno referir-se ao seu país, percebemos que esse cenário de prestígios diferenciados atribuídos aos professores acontece em outras nações, inclusive na nossa. Esse tipo de estereótipo reduz a importância das atividades docentes, inviabilizando, inclusive, maiores articulações entre os segmentos do ensino infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental, bem como dos ensinos médio e superior.

O ensino da literatura deve visar, ao final, à formação do leitor a partir da ressignificação do texto e de si, bem como da compreensão da forma de organização do texto ficcional. Bosi, ao discutir também sobre o texto literário na contemporaneidade nacional em torno da generalização da mercadoria, trata da ideia de autor e de leitor enquanto instâncias do texto, as quais funcionam, a nosso ver, como estratégias que ligam o texto ao leitor real:

O indivíduo-massa, a personalidade construída a partir da generalização da mercadoria, quando entra no universo da escrita (o que é um fenômeno deste século), o faz com vistas ao seu destinatário, que é o leitor-massa, faminto de uma literatura que seja especular e espetacular (BOSI, 2002, p. 249).

Bosi, nesse instante, aproxima-se das Estéticas da Recepção e Teorias do Efeito, correntes teóricas que explicam como o texto ficcional dialoga com seu leitor. Vale pontuar que nem sempre esse leitor-massa pretendido pelo texto é alcançado, e que, em determinadas circunstâncias, quando alcançado, diverge do que foi desenhado no texto.

Por fim, sabemos que no processo de formulação do interesse pela leitura literária não há, em momento algum, a imposição, seja ela pretendida pelo autor, pelo texto, pelo editor ou pelo leitor; pois a constituição do interesse pela leitura literária envolve trocas, formulações e reformulações advindas também da intervenção do leitor.

## Considerações Finais

Ao abordar a forma de construção literária, Castagnino indica as peculiaridades estilísticas do processo de criação e análise do texto ficcionalizado. Assim, ele discute as diversas formas de análises, dentre as quais, destacamos a questão temática do texto ficcional:

[...] o assunto que elabora em tema literário, o qual pode estar fundado na realidade imediata, ou pode ser de ressonância longínqua, totalmente imaginativa; por outro lado, o assunto tem deri-vações para a ordem pessoal, sentimental [...] para o social, o estético; no espaço e no tempo (CASTAGNINO, 1968, p. 45).

Essa atemporalidade, também pontuada acima, remete às propriedades textuais da ficção, as quais servem como constituintes da aproximação entre leitor e texto. Além disso, é da apropriação feita do texto ficcional, pelo leitor, que a aproximação ou o distanciamento da obra será constituído no tempo de circulação do escrito (ou para além dele) no espaço de aula.

Portando, encerramos nossa discussão reconhecendo a importância da literatura no Ensino Básico enquanto socialização que democratiza o acesso ao texto ficcional e redimensiona a maneira de o leitor ver o mundo e a si próprio. Apesar dessa importância, há a persistência do “velho” ensino da literatura no espaço de aula do Ensino Básico brasileiro atual, contexto que fragiliza não apenas o aluno, a escola e o professor, mas todos os envolvidos no sistema educacional: poder público, agências financiadoras, universidade, escola e todos que, de uma forma ou de outra, estão ligados à área de ensino.

## Referências

ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 2012.

CASTAGNINO, Raúl Hector. **Análise Literária**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O problema do autor. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOSI, Alfredo. Os estudos literários na Era dos extremos. In: BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COSTA, Marta Morais da. A formação do leitor e o ensino de literatura. In: COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2.

LEAHY-DIOS, Cyana. Analisando e interpretando os signos. In: LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TODOROV, Tzvetan. A literatura reduzida ao absurdo. In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2010.

Editora CLAE

2021