

Experiências e práticas
na formação de professores
de Língua Inglesa do PARFOR - UECE

CECÍLIA ROSA LACERDA
JOSÉ WELLINGTON DIAS SOARES
(Organizadores)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

Experiências e práticas na formação de professores de Língua Inglesa do PARFOR - UECE

CECÍLIA ROSA LACERDA
JOSÉ WELLINGTON DIAS SOARES
(Organizadores)

1ª Edição | Fortaleza - CE | 2021



EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO PARFOR - UECE

© 2021 *Copyright* by Cecília Rosa Lacerda e José Wellington Dias Soares

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Cleudene de Oliveira Aragão

Diagramação

Narcelio Lopes

Revisão de Texto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Experiências e práticas na formação de professores de língua Inglesa do PARFOR- UECE [livro eletrônico] / José Wellington Dias Soares, Cecília Rosa Lacerda, (org.). -- 1. ed. -- Fortaleza : Editora da UECE, 2022.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-7826-816-9

1. Artigos - Coletâneas 2. Ensino superior
3. Inglês - Estudo e ensino 4. Professores de inglês - Formação profissional I. Soares, José Wellington Dias. II. Lacerda, Cecília Rosa.

22-97834

CDD=420.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Estudo e ensino 420.7

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Dedicatória

In memoriam: à professora Maria de Fátima Alves.

APRESENTAÇÃO

A Formação docente e a prática pedagógica da língua inglesa são duas temáticas trazidas por esta obra. Pesquisar e produzir no contexto da pandemia de COVID-19 foi um desafio, permeado de incertezas, contradições e esperanças.

De acordo com dados de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas 45% dos 62 mil professores de inglês na rede pública possui formação superior na área de línguas estrangeiras.

É neste contexto da emergência da formação de professores que produzimos este livro, resultado concreto da primeira turma do curso de Letras-Inglês da UECE do PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. O Parfor está dentro de uma política de formação de professores que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam em exercício da docência na rede pública de educação básica.

A obra reúne os artigos dos estudantes, professores da educação básica pública, como produto da conclusão do Curso de Licenciatura ora desenvolvido. Mostra, nesse sentido, uma importância histórica do processo de formação de professores da UECE, que marca seu lugar proeminente na sociedade cearense. A instituição vem cumprir o papel social como formadora, por excelência, nos quesitos pesquisa, extensão e ensino.

Um dos desafios enfrentados foi a evasão do curso, consequência da falta de condições objetivas dos estudantes para uma

formação universitária, visualizadas pelo excesso de carga horária dos professores atuantes em sala de aula e questões relacionadas ao deslocamento entre os municípios de origem dos alunos/professores à Universidade.

No entanto, as alegrias decorrem justamente das vitórias conquistadas frente aos desafios impostos pelas adversidades sociais. O fato do nascimento de um livro composto pelos textos produzidos por estes estudantes significa um mérito para todos que trabalharam para a formação desses profissionais. Nossa marca foi formar os educadores primando pela qualidade para atuação na educação básica, valorizando os saberes do cotidiano da escola, transformando-os de forma refletiva, crítica e interativa, objetivando desenvolver um currículo atualizado, articulado com demandas e necessidades atuais do ensino de inglês nas escolas.

Nesse sentido, teoria e prática docente foram os alicerces da formação de professoras e professores que pudessem atuar com competência e habilidade na área de língua e literaturas inglesas. Nada disso seria possível, é claro, se não fosse um trabalho colaborativo de todos os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Por fim, o livro está organizado em quatro seções: a primeira, “Formação Docente, Estratégias Pedagógicas e Ensino da Língua Inglesa”, traz uma coletânea de textos que abordam questões sobre as tecnologias de informação e comunicação, metodologias e recursos didáticos para o ensino da língua inglesa. A segunda seção, “Alfabetização, Letramento e Metodologias”, apresenta produções acerca da educação bilíngue, bilinguismo, reflexões sobre a alfabetização e o letramento. A terceira seção, “Inclusão Social e Letramento Literário”, explana discussões sobre o conto de Edgar Allan Poe, trazendo, ainda, apontamentos da literatura

da língua inglesa como instrumento de inclusão social baseado no romance extraordinário de Palacio, e da *História única*, de Chimamanda N. Adichie. A última seção, “O Ensino da Língua Inglesa e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, explana as especificidades desta modalidade de ensino no ensino médio e o processo de implantação Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC no estado, articulado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Cecília Rosa Lacerda

José Wellington Dias Soares

Sumário

APRESENTAÇÃO 6

SEÇÃO I

FORMAÇÃO DOCENTE, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA 11

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 12

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO EM LÍNGUA INGLESA 39

O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 65

SEÇÃO II

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E METODOLOGIAS 90

EDUCAÇÃO BILÍNGUE, BILINGUISMO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONCOMITANTE EM PORTUGUÊS E INGLÊS, UM INDICATIVO DE ESTRATÉGIA POSSÍVEL: *SIGHT WORDS* 91

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS 119

SEÇÃO III

LITERATURA, INCLUSÃO SOCIAL E LETRAMENTO LITERÁRIO 146

O OCULTO NO CONTO DE EDGAR ALLAN POE: UMA LEITURA DAS NARRATIVAS “O GATO PRETO” E “O CORAÇÃO DELATOR” 147

A LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: UMA LEITURA DO ROMANCE *EXTRAORDINÁRIO*, DE R. J. PALACIO 168

O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA, DE CHIMAMANDA N. ADICHIE, COMO TEXTO-BASE PARA UMA ATIVIDADE DE LETRAMENTO LITERÁRIO 198

SEÇÃO IV

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E A EDUCAÇÃO DE JOVENSE E ADULTOS (EJA) 231

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO ENSINO MÉDIO 232

A IMPLANTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM TURMAS DE EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 263

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 291

SOBRE OS AUTORES 292

SEÇÃO I

FORMAÇÃO DOCENTE, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Carlos Augusto Nunes Araujo
Keila Andrade Haiashida

Introdução

Grandes transformações sociais são perceptíveis no cenário mundial desde o final do século XX. Esses novos paradigmas transformadores da sociedade continuam a acontecer de forma cada vez mais rápida no século XXI. Surgiram novas maneiras de se vestir, de se comunicar, de trocar experiências pessoais, comerciais e culturais em diversos contextos. O processo de globalização é responsável direto por esse novo modelo de sociedade vigente, processo no qual as diversas nações do mundo se aproximam e se padronizam no que se refere aos seus aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos.

Partindo das afirmações anteriores, Bernard Charlot (2007) analisa as mudanças que ocorreram na educação mundial e na educação brasileira diante desse processo de globalização. As escolas, segundo o pesquisador, foram as mais afetadas por essas mudanças, ao passo que as políticas educacionais se fragmentaram e voltaram-se para uma visão profissional e mercadológica, ou seja, o conhecimento passou a ser visto como uma ferramenta que leva em consideração custos e benefícios, assim como qualquer produto dentro de uma lógica capitalista. O autor afirma,

entretanto, que essa configuração sócio- escolar não é consequência da globalização e atribui a culpa dessa tendência ao modelo de Estado Desenvolvimentista que se difundiu no mundo a partir da década de 1960.

Para Charlot (2007), os impactos da globalização na cultura ainda são difíceis de serem avaliados, porém, não há dúvidas de que constituem novos desafios a serem encarados pela escola. O autor ainda afirma que:

A globalização é, antes de tudo, um processo socioeconômico. Todavia, ela traz também consequências culturais, através do encontro entre culturas e do aparecimento e espalhamento de novas formas de expressão. Cabe destacar a miscigenação entre povos devido aos fenômenos de migração acrescido, a divulgação mundial de informações e imagens pela mídia audiovisual e a internet, a ampla difusão de produtos culturais, a generalização do uso do inglês ou de uma língua internacional baseada nele, em detrimento de outras línguas (CHARLOT, 2007, p. 134).

Entende-se que a posição da língua inglesa como idioma predominantemente utilizado no campo dos negócios, nas relações internacionais e na cultura a coloca como uma língua hegemônica nas relações sociais e, resguardadas as críticas a essa hegemonia, a aprendizagem do inglês é uma forma de agir e se posicionar num mundo cada vez mais globalizado, o que auxilia na sua transformação.

De acordo com o texto introdutório do Referencial Curricular do Paraná, a língua inglesa, historicamente, encontra-se no currículo do ensino brasileiro há aproximadamente duzentos anos, por determinantes que influenciaram sua permanência no

sistema educacional – políticas, históricas, econômicas, culturais, entre outras –, mesmo tendo seu prestígio oscilado e ascendido ao longo dos anos, como forma de se ajustar às expectativas e exigências sociais, “a Língua Inglesa sempre esteve presente como importante recurso para o acesso a bens culturais e científicos produzidos em outros contextos sociais e espaços geográficos” (PARANÁ, 2008, p. 490)

A função social da língua inglesa (LI) também deve ser levada em consideração. Luciano Amaral Oliveira afirma que o estudo da língua inglesa já está naturalizado entre os brasileiros e que esse pensamento não é casual, pois “resulta de um processo intenso de construção de valores ideológicos, ou seja, é um processo histórico atrelado ao imperialismo econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos” (OLIVEIRA, 2014, p. 60-61). Nesse sentido, o ensino e o aprendizado da língua inglesa precisam estar em consonância com as demandas existentes em escala mundial impulsionadas pela crescente utilização de recursos multimodais que ampliam a capacidade de compreender e produzir o conhecimento.

A discussão em torno das abordagens feitas no ensino da língua inglesa leva em consideração um arsenal de métodos de ensino utilizados segundo um contexto cronológico. Além disso, as práticas teórico-metodológicas do ensino têm se apropriado das tecnologias surgidas em cenário global, portanto, estão continuamente sujeitas a um processo de ressignificação, visto a velocidade das transformações que ocorrem no mundo. A tecnologia surge como uma ferramenta de grande auxílio pedagógico, de acordo com sua disponibilidade, promovendo novas práticas onde o espaço físico da sala de aula não é mais um empecilho. Essas discussões que permearam a idealização deste trabalho serão abordadas, ainda que de maneira breve, ao longo do seu desenvolvimento.

A problemática norteadora foi: as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) podem facilitar o ensino da língua inglesa? Nossa experiência profissional apontava como hipótese inicial uma resposta afirmativa, o que gerou uma nova pergunta: Quais as alternativas de TICs para uso em sala de aula?

Assim, no intuito de responder a esse questionamento definimos como objetivo geral deste trabalho apresentar a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino da língua inglesa. Para tanto foram definidos alguns objetivos específicos como: explicitar o ensino de LI na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); apresentar a relação entre TICs e o ensino de inglês; destacar os desafios do uso das TICs; e, expor o termo CALL como possibilidade metodológica.

Adotamos uma abordagem qualitativa com a pesquisa bibliográfica, tendo em vista o período de isolamento social imposto pela Pandemia de COVID-19. Assim sendo, a pesquisa bibliográfica consistiu na identificação e seleção de autores e obras que abordam as TICs e o ensino de LI.

Diante dos pressupostos acima, esse trabalho encontra-se dividido em três seções. A primeira analisa a contribuição dos documentos oficiais citados concernentes ao ensino de língua inglesa no Brasil. A segunda trata da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino de línguas estrangeiras e aborda mais detalhadamente a utilização cronológica da *CALL* no ensino de inglês, assim como suas características relacionadas às abordagens pedagógicas. A terceira e última seção evidencia as principais barreiras encontradas ao uso das TICs no ensino brasileiro, propondo soluções alternativas para transpor esses obstáculos e, assim, poder instigar pesquisas sobre o tema que possam contribuir na construção de novos modelos pedagógicos.

Metodologia

Buscando compreender melhor e analisar o problema já evidenciado, este estudo adotou uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, uma vez que se propõe a diagnosticar o fenômeno da utilização das TICs no ensino de língua inglesa, além de interpretar os desafios que surgem no uso dessa proposta pedagógica.

A abordagem qualitativa se caracteriza por abranger “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 1).

Desse modo, o método escolhido foi pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental, segundo Neves (1996), consiste em uma análise de materiais “que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar” (NEVES, 1996, p. 3). Esse modelo de pesquisa se revela importante, pois ela “permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico (distantes ou mortas)” (NEVES, 1996, p. 3).

Os documentos selecionados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Referencial Curricular do Estado do Paraná, cujas orientações evidenciam os componentes curriculares, os objetivos de ensino, as competências e habilidades desejadas, bem como, servem como apoio didático para escolas e profissionais da educação.

A pesquisa bibliográfica pode ser descrita como um método que considera a investigação feita a partir de uma bibliografia variada, ou seja, “engloba livros, revistas, jornais, publicações técnicas, dentre outras fontes escritas. A pesquisa bibliográfica, em conformidade com outras técnicas de pesquisa, também é feita em etapas” (ROCHA; BERNARDO, 2011, p. 29).

Na pesquisa bibliográfica foram abordados autores que discutem: TICs, Ensino de Inglês e metodologias de ensino, com destaque para a prática *CALL*. Na convergência das temáticas identificamos pesquisadores que se dedicam a investigar elementos característicos do ensino de língua estrangeira através de ferramentas tecnológicas, entre eles Leffa (2005), Paiva (2001; 2013) e Warschauer (1996).

Leffa (2005) afirma que o computador tem se disseminado no meio educacional cada vez mais rápido, portanto, é fundamental que haja um arcabouço teórico que dê suporte ao ato de ensinar mediado por computador.

Warschauer (1996), assim como Leffa (2005), é outro pesquisador que desenvolve estudos relacionados à aprendizagem mediada por tecnologia e defende que o computador deve ser um material indispensável ao professor no processo de aprendizagem e não apenas um simples instrumento em sala de aula. Warschauer (1996) observa em seu artigo de apresentação da *CALL*, que o surgimento de uma nova ferramenta não elimina os métodos utilizados anteriormente, mas que a aceitação de um novo paradigma ocorre de forma mais gradual.

Outros elementos relativos à dificuldade de apropriação dos meios tecnológicos foram abordados nas obras de Paiva (2001). Ainda é muito comum encontrarmos professores que utilizam a lousa e o giz como único meio de ensinar, além de práticas de ensino que se baseiam na repetição de conteúdos gramaticais ao longo da educação básica. A autora considera que no modelo tradicional de ensino “o professor é responsável por induzir as conexões entre as informações, pois o material didático é previamente selecionado e a autonomia é menos provável do que quando se trabalha com material da Web” (PAIVA, 2001, p. 97).

A LDB, a BNCC e o ensino de língua inglesa no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) são documentos norteadores da organização dos currículos em todas as instituições de ensino no Brasil. No que se refere especificamente à língua inglesa, a LDB instituiu seu ensino obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, porém, o perfil dos estudantes do ensino básico mudou. Hoje, nas escolas, as crianças e jovens estão envolvidos em uma imensa rede de cultura digital, por isso, a BNCC compreende essa mudança e entende que os aprendizes consolidam seu processo formativo através das práticas vivenciadas por meio das ferramentas digitais, logo, assimilar o uso pedagógico desses elementos digitais e entender de que forma podem contribuir para o ensino do idioma torna-se cada vez mais necessário para todos aqueles que constroem o fazer pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 com o objetivo de definir e regulamentar o sistema educacional brasileiro público e privado. O documento descentraliza a responsabilidade sobre os sistemas de ensino no que diz respeito à gestão e às tarefas entre as três esferas do governo: municipal, estadual e federal, seguindo os pressupostos da Constituição Federal (CF) de 1988 que expressa obrigatoriedade de ensino básico a todos os brasileiros. Os três entes federados têm autonomia para estabelecer seus marcos educacionais. Na esfera federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) são os documentos que orientam as diretrizes educacionais de estados e municípios, agora com a contribuição da BNCC.

O ensino de Língua Estrangeira tornou-se obrigatório nos estabelecimentos educacionais brasileiros a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa Lei alterou o artigo 27 do texto

original da LDB e instituiu a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (BRASIL, 1998, p. 38).

Já a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento homologado pelo Ministério da Educação que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver em cada ano de estudo. A BNCC assume o ensino de inglês como fundamental no currículo, pois entende que a língua inglesa é uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e tecnológico e com esse acesso é possível que crianças e jovens possam exercer sua cidadania. Ao admitir o inglês como língua franca, a BNCC propõe uma visão de língua que sofre variações de acordo com o contexto, o que ressalta seu aspecto intercultural, ou seja:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do *estrangeiro*, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se

de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês *correto* – e a ser ensinado é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018, p. 241, grifos no original).

A BNCC propõe um esquema curricular e estabelece orientações que se estruturam em torno de competências específicas que garantam ao aluno seu direito de aprender mediante prática em ambientes digitais. A competência de número cinco, específica de língua inglesa para o ensino fundamental, evidencia a preocupação do documento afirmando que o aluno deve estar apto a:

Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (BRASIL, 2018, p. 244).

Há a necessidade de entender como se faz o manuseio das ferramentas de tecnologias da comunicação, a fim de promover nos ambientes pedagógicos efetiva interação social e produção de conhecimentos. No entanto, é preciso, acima de tudo, que esse conhecimento seja devidamente apropriado pelos professores.

A tecnologia e o ensino de línguas estrangeiras

A tecnologia já faz parte da nossa vida até em hábitos simples, como dormir, trabalhar, comer e estudar (KENSKI, 2003), portanto, é possível ser encontrada em todos os lugares. Em relação ao panorama social contemporâneo, a pesquisadora Vani Moreira Kenski reitera que:

As novas¹ tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) articulam várias formas eletrônicas de armazenamento, tratamento e difusão da informação. Tornam-se “midiáticas” após a união da informática com as telecomunicações e o audiovisual. Geram produtos que têm como algumas de suas características a possibilidade de interação comunicativa e a linguagem digital. As tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez. A todo instante novos produtos diferenciados e sofisticados – telefones celulares, fax, softwares, vídeos, computador multimídia, Internet, televisão interativa, realidade virtual, videogames – são criados. Esses produtos, no entanto, não são acessíveis a todas as pessoas, pelos seus altos preços e necessidades de conhecimentos específicos para sua utilização (KENSKI, 2003, p. 22).

Com o computador cada vez mais presente nos lares e nas instituições educacionais, o processo de ensino e aprendizagem foi ressignificado. Ao conjunto de recursos utilizados para impulsionar o processo educativo damos o nome de *tecnologia educacional*. Esse aprimoramento tecnológico permite que o ensino, mesmo que na modalidade presencial, seja fortalecido e enriquecido além dos limites físicos da sala de aula, porém, essa vivência na aquisição do conhecimento, que poderia ampliar significativamente o aprendizado, enfrenta algumas barreiras, como por exemplo, uma lacuna na formação de professores no uso efetivo dessas tecnologias. Sobre esse aspecto, Paiva (2001) pontua que:

1 A autora utilizou o adjetivo “novas” para caracterizar as tecnologias de comunicação que surgiram na época em que a pesquisa foi elaborada, em 2003. No contexto atual, em 2020, o mesmo adjetivo já não é adequado, visto que as tecnologias de comunicação se encontram devidamente consolidadas na sociedade.

[...] é desnecessário dizer que as tecnologias de informação deveriam fazer parte dos currículos de letras, pois os professores precisam estar tecnologicamente alfabetizados para que possam integrar essas formas de comunicação ao seu planejamento pedagógico (PAIVA, 2001, p. 1).

O saber ampliado e que está em constante transformação representa o atual estado do conhecimento na atualidade e o modelo de educação pautado na tecnologia, característico da contemporaneidade, reflete essas mudanças alterando as formas tradicionais de pensar e fazer educação.

Os desafios de se ensinar uma língua estrangeira no Brasil têm sido abordados através de uma crescente produção de pesquisas, como nas obras de Paiva (2001; 2013), Leffa (2013) e Oliveira (2014). Entre as principais dificuldades no ensino de língua estrangeira, podemos destacar: carga horária insuficiente; lacunas na formação de professores; dificuldade de acesso a materiais didáticos diversificados, contextualizados e atuais entre outros. Todos esses elementos afastam progressivamente o interesse dos estudantes da aprendizagem de uma língua estrangeira, seja a língua inglesa ou outro idioma.

O interesse dos estudantes na língua está relacionado ao nível de satisfação decorrente do aprendizado efetivo, o que significa que, quanto mais expectativas atendidas no objetivo do estudo, maior a satisfação e a motivação para a continuação e o seu aprofundamento. O distanciamento do objetivo leva os estudantes a outras atitudes que podem se constituir como barreiras adicionais e desafios a serem enfrentados pelos professores. Sobre a relação entre objetivo e resultado, Leffa (2009) afirma que:

O objetivo envolve o resultado da atividade, que inicialmente, precisa ser mostrado ao aluno. Se o aluno vai aprender a tocar uma peça musical, por exemplo, ele precisa antes ouvir a música, principalmente se não a conhece. É vendo e observando o artista tocando o instrumento que o aluno inicia o processo de sua aprendizagem. A incapacidade de perceber o objetivo de uma atividade leva o aluno à alienação. Quando não vê relação entre o que está fazendo num determinado momento e o resultado pretendido, que desconhece ou não deseja, o aluno substitui um objetivo por outro. O que teria sido originalmente proposto pelo professor como a apropriação de um determinado conteúdo gramatical, por exemplo, pode ser substituído pelo objetivo de fazer graça perante os colegas (LEFFA, 2009, p. 23).

Uma vez que a tecnologia educacional traz diversas ferramentas e abordagens para o estudo da língua inglesa, o acesso a esses mecanismos possibilita um contato maior entre aprendiz e língua. Através das TICs, estudantes e professores podem ampliar e praticar o aprendizado, além de interagir em ambientes que ultrapassam os muros das instituições de ensino. Esse aprendizado pode ser mais dinâmico, mais contextualizado e mais informal, aproximando-se, assim, do uso real da língua, podendo atender a uma maior expectativa dos estudantes em relação ao conhecimento adquirido, além de propiciar ao aluno uma maior autonomia em suas próprias descobertas.

A tecnologia apresenta-se como um fenômeno descontínuo em que as imagens e os textos expressados nas telas expõem os efeitos de sua espacialidade e sua temporalidade (KENSKI, 2003). Os textos escritos e repletos de sequências narrativas têm seus modelos rompidos com a tecnologia digital. Os modelos tradicionais de ensino de língua inglesa, que priorizam o estudo da

gramática em detrimento de abordagens comunicativas, não entraram em completo desuso, porém, os ambientes digitais surgem como alternativas que propiciam um aprendizado mais efetivo.

Leffa (2009) destaca que, em relação à utilização das Tecnologias da Informação no aprendizado de uma língua estrangeira – denominada pelo autor de L2 (cujo significado seria segunda língua) – é preciso estar atento às competências mínimas que são necessárias aos professores para mediar o aprendizado. Ele afirma que:

A competência mínima de um professor de L2 atualmente precisa ir muito além da capacidade de responder as perguntas feitas pelo livro didático. É preciso considerar o impacto do computador, da Internet, e de seus derivados como os blogs, redes sociais, MP3, podcasts, iPods, etc. São artefatos que têm um impacto direto na ampliação das comunidades de prática social em que vive o aluno, que tem agora a possibilidade de interagir com falantes nativos de qualquer país, sem limites de fronteira. O ensino de línguas, por estar aberto à história, que não para de evoluir, exige mudanças na maneira de trabalhar do professor (LEFFA, 2009, p. 26).

Reconhecemos que embora as tecnologias tenham causado enormes mudanças no acesso à informação e nas formas de comunicação, tendo impacto direto nos processos de ensino e aprendizagem, ainda não é um recurso democratizado. Isso significa que as tecnologias não estão acessíveis para todos os professores, alunos e instituições de ensino.

Lembramos que um país como o Brasil possui grandes diferenças regionais, diferenças entre zonas urbanas e rurais e desigualdades sociais. Esses desafios não devem desanimar os profissionais da educação. A formação docente na área de tecnologia tem demonstrado que existem alternativas: em escolas que não há

acesso à internet ou a rede é instável, os professores podem optar pelo uso de programas off-line, recursos como televisão também ajudam nas ilustrações por intermédio de vídeos. O importante é que a tecnologia possa ser percebida como um recurso para potencializar o aprendizado, no caso específico desse artigo, tratamos da língua inglesa.

A CALL

A sigla *CALL-Computer Assisted Language Learning* - pode ser traduzida para *aprendizagem de língua mediada por computador*. É um termo que se refere ao conjunto de processos e atividades que utilizam o computador no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. A *CALL* pode auxiliar no desenvolvimento do aprendizado através do uso de ferramentas que a tecnologia proporciona. De acordo com Marchini (2008), a *CALL* tem como foco investigar e desenvolver alternativas que promovam uma mudança nas abordagens tradicionais de aprendizagem de línguas através do computador. A história da *CALL* pode ser dividida em três fases em ordem cronológica e de acordo com o nível de tecnologia disponível: *CALL* estruturalista, *CALL* comunicativa e *CALL* integrativa.

As pesquisas de Warschauer (1996) e Leffa (2005) indicam que o uso da *CALL* estruturalista teve início na década de 1970 e se desenvolveu até meados desta mesma década. Os exercícios baseavam-se na concepção behaviorista da aprendizagem (paradigma do estímulo-resposta) e o computador funcionava como um tutor. O computador propunha uma questão ao estudante (fase do estímulo) e o estudante deveria responder em espaços em branco, ou mesmo, escolher a resposta entre uma das alternativas apresentadas. Esses exercícios eram apresentados em forma de

vocabulário, gramática, pequenos textos ou traduções fornecidas por um sistema chamado de PLATO e, nesta fase, eram conhecidos como “drill and practice” (WARSCHAUER, 1996, p. 4).

O modelo “drill and practice” ainda é utilizado atualmente por apresentar algumas vantagens, que são:

A exposição repetida ao mesmo material é benéfica ou mesmo essencial para a aprendizagem; um computador é ideal para a realização de exercícios repetidos, pois a máquina não se cansa de apresentar o mesmo material e pode fornecer feedback imediato e; um computador pode apresentar esse material de forma individualizada, permitindo que os alunos prossigam no seu próprio ritmo e liberando o tempo da aula para outras atividades (WARSCHAUER, 1996, p. 4).

Assim sendo, a *CALL* estruturalista ou behaviorista permitia ao estudante uma certa autonomia do desenvolvimento das suas atividades. Entretanto, segundo Warschauer (1996), esse modelo foi deixado para trás à medida que a concepção de aprendizagem que o embasava teoricamente dava lugar às outras, além do surgimento dos microcomputadores que apresentavam novas possibilidades para o aprendizado. Em seguida, surgiu a *CALL* comunicativa, em meados da década de 1980. Essa segunda fase se organizava em torno da abordagem comunicativa da língua, que segundo Oliveira (2014), constitui-se como

(...) elementos que visam à comunicação de ideias e informações e possibilitam aos alunos a prática integrada de suas habilidades linguísticas e comunicativas, aumentam a motivação dos alunos, permitem que o processo de aprendizagem ocorra de forma natural e podem criar um contexto afetivo que dê suporte ao processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2014, p. 147).

Nesta fase, o computador perde sua característica de tutor e passa a ser utilizado como ferramenta de estudo. O ensino da língua não é mais desenvolvido em cima de um conjunto de regras, os professores fornecem agora tarefas que devem ser realizadas, utilizando efetivamente a língua através da comunicação e/ou interação, como jogos e reconstrução ou discussão de significados. Apesar de representar um avanço em relação à fase anterior, a *CALL* comunicativa começou a perder força por volta do final da década de 1980. Muitos educadores acreditavam que as ferramentas tecnológicas existentes poderiam auxiliar mais na aprendizagem do que os métodos consentiam, ou seja, que as habilidades ensinadas eram limitadas para o número e o tipo de situações que podem ser apresentadas aos estudantes.

A terceira fase da *CALL*, chamada de *CALL* integrativa, surgiu no final da década de 1980 e permanece até os dias atuais. Ela se baseia na utilização de mídias digitais conectadas através da internet. O desenvolvimento da *hipermídia*, definido pelos recursos multimídia integrados, redefiniu a forma como a aprendizagem acontece. Com a tecnologia disponível atualmente é possível a um estudante desenvolver as quatro habilidades referentes ao aprendizado de uma língua (fala, escrita, audição e leitura) de forma simultânea e em qualquer ambiente com internet e um dispositivo digital disponíveis.

Diversos softwares disponíveis na internet, sejam pagos ou gratuitos, têm contribuído para mudanças significativas na aquisição da aprendizagem da língua inglesa. Além das escolas, cursos de idiomas ou aulas livres oferecidas na internet atestam a inserção cada vez maior da *CALL* no processo de ensino e aprendizagem de línguas uma vez que seus benefícios incluem dinamização e flexibilidade dos estudos, além de possibilitar ao professor a utilização de ferramentas digitais específicas ao seu objetivo didático.

Um dos softwares mais populares que evidenciam a inserção da *CALL* no processo de ensino e aprendizagem de línguas é o *Duolingo*. Esse software traz recursos inovadores, como a gamificação, que se caracteriza pela aplicação de mecânicas, técnicas e *design* de jogos para que as pessoas se envolvam e atinjam objetivos de aprendizado e está disponível tanto através das lojas de aplicativos de celulares (Android, iOS), quanto da web.

Na tela inicial do aplicativo o aprendiz já é conduzido a escolher entre dois caminhos: se vai aprender inglês pela primeira vez ou se já sabe um pouco de inglês. Nessa última opção, o próprio software disponibiliza um teste para que o estudante identifique o seu nível de conhecimento no idioma e, segundo consta na mensagem que aparece na tela, esse processo leva em torno de cinco minutos. Os passos acima relatados são mostrados nas Figuras 1 e 2.

Figura 1: Tela inicial do software



Fonte: <https://www.duolingo.com>

Figura 2: Proposta de teste de nível



Faça o teste e saia na frente

Leva apenas 5 minutos e se ajusta ao seu nível,
ou seja, fica mais fácil ou mais difícil conforme
as suas respostas.

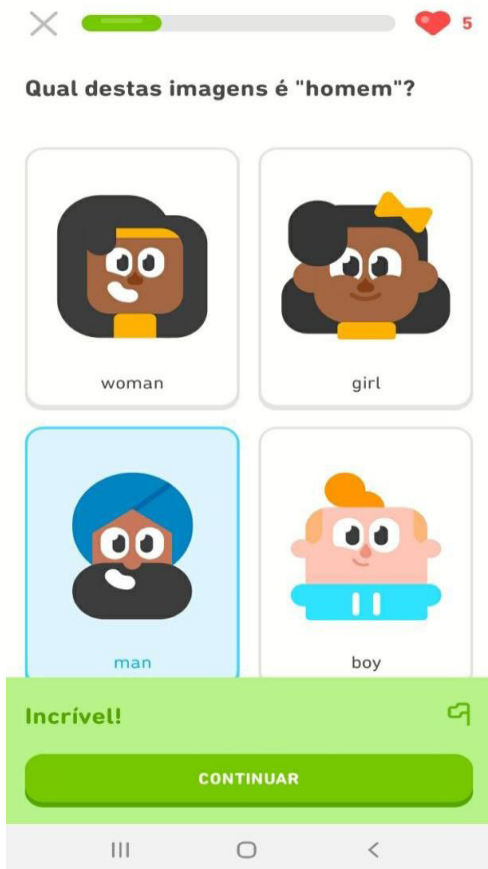
COMEÇAR O TESTE

CANCELAR

Fonte: <https://www.duolingo.com>

Os testes apresentados possuem uma interface simples e dinâmica que se assemelha aos jogos virtuais e incentiva o usuário a atingir metas de aprendizado através de uma pontuação que se acumula à medida que os requisitos vão sendo cumpridos, como mostra a Figura 3. O sistema de pontuação do aplicativo utilizado para qualificar o aprendiz diferencia-se do sistema tradicional de notas adotado nas instituições de ensino, por levarem em conta outros fatores como o tempo gasto na tarefa e dias consecutivos em que o programa é utilizado, o que pode manter a motivação do usuário em aprender o idioma através do aplicativo.

Figura 3: Sistema de pontuação do aplicativo que incentiva o aprendizado através de metas.



Fonte: <https://www.duolingo.com>

Outra versão oferecida pelo programa é o *Duolingo para escolas*. Nessa versão, os professores podem criar suas turmas, sendo possível acompanhar o nível de aprendizado dos estudantes e, segundo informações da página oficial do software, o professor pode receber os dados e acompanhar quanto tempo cada aluno leva para responder as questões. Com base nesses dados, a própria ferramenta elabora exercícios de reforço personalizados de acordo com o padrão de desempenho adquirido pelo usuário.

O *Duolingo*, apesar de ser uma ferramenta simples e prática, não oferece a totalidade de seus recursos em modo *off-line*, ou seja, para ter acesso a todas as suas funcionalidades é preciso estar conectado à internet ou ainda obter a versão *plus* do software, uma versão paga que custa em torno de R\$ 65,00 mensais, o que pode caracterizar-se como um empecilho para estudantes que moram em áreas onde o acesso às redes de internet é escasso, seja por questões geográficas ou devido à situação financeira das famílias. Esses elementos somam-se a outros desafios que se manifestam na educação brasileira.

Desafios à utilização das TICs no ensino de línguas

Alguns aspectos como falta de recursos disponíveis nas escolas, acesso limitado à internet, resistência de alguns professores na utilização da tecnologia e quantidade insuficiente de equipamentos disponíveis, permanecem como alguns dos desafios ainda a serem enfrentados no uso das TICs como ferramentas de suporte educacional. Outro elemento que deve ser levado em consideração é a lacuna tecnológica na formação dos professores. Em muitos ambientes acadêmicos esse panorama não faz parte do cotidiano das instituições e, conseqüentemente, influencia na formação dos professores.

Uma pesquisa realizada pelo instituto *Todos pela Educação*, em parceria com outras instituições que desenvolvem trabalhos na área, buscou investigar o pensamento dos professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula. Os dados apontam que 55% dos professores pesquisados, ou seja, mais da metade, utilizam cotidianamente recursos tecnológicos em suas aulas, 54% afirmam que usariam caso isso não representasse um aumento de carga horária. A maioria dos professores concorda que várias barreiras se apresentam nesse quesito, como por exemplo, a baixa disponibilidade dos equipamentos e a velocidade insuficiente da internet. Outro dado relevante observado na pesquisa é que 40% dos professores pesquisados nunca fizeram cursos gerais de informática ou mesmo em tecnologias digitais em Educação.

Estudos revelam uma série de fatores que influenciam os motivos pelos quais os professores optam pela utilização das TICs na sala de aula. De acordo com Schiller (2003), características pessoais, como nível educacional, idade, gênero e experiência no uso do computador para fins educacionais podem influenciar na adoção da tecnologia.

Pesquisas nessa área podem embasar a criação de políticas públicas educacionais de fomento à utilização de recursos tecnológicos dentro e fora da sala de aula. Os dados obtidos podem subsidiar governos, secretarias de educação, organizações não-governamentais, empresas do ramo da tecnologia, entre outros, a integrar a tecnologia digital ao cotidiano das escolas, contribuindo para um impacto positivo no ambiente pedagógico.

É importante salientar que o uso da tecnologia no ensino de línguas no Brasil não é linear, visto que é um país onde coexistem diversas diferenças sociais que impedem que tecnologias como o papel, o livro, ou mesmo a eletricidade esteja ao alcance de todos.

Segundo Paiva (2015), o computador já se encontra integrado ao ensino de línguas de boa parte das instituições, em um grau menor ou maior de uso, ou mesmo através das salas equipadas com recursos especialmente designados ao aprendizado de língua estrangeira, pois:

Já é possível observar uma mudança gradual de muitos que rejeitaram por princípio as inovações trazidas pelo computador e pela Internet, apesar de que essa tecnologia continua a ser vista por uns como cura milagrosa e por outros como algo a ser temido (PAIVA, 2015, p. 11).

É perceptível que os professores, sozinhos, em sua grande maioria, não estão aptos a fazer o melhor uso dos recursos tecnológicos em suas aulas sem o devido suporte e treinamento. É preciso salientar que os docentes necessitam ter acesso à formação inicial e continuada com o propósito de melhor prepará-los a promover práticas pedagógicas inovadoras com metodologias relacionadas ao uso das novas tecnologias.

Algumas ações governamentais com o intuito de promover a inclusão digital nos ambientes escolares foram tomadas, entre elas, o Programa Nacional de Informática na Escola (ProInfo), um programa do governo federal que pretendia disponibilizar ferramentas e conteúdos digitais tecnológicos e promover o ensino de informática nas escolas públicas. Em complementação às ações do Proinfo surgiu o Projeto Um Computador por Aluno (UCA). A intenção do governo federal com este projeto era “favorecer a inclusão digital por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino” (COSTA, 2015, p.56).

O acesso às ferramentas tecnológicas por meio de políticas públicas pode ter um impacto positivo na ensino de línguas estran-

geiras, porém, o docente precisa saber utilizar adequadamente esses recursos com o intuito de orientar e incentivar os alunos, caso contrário, a tecnologia como ferramenta didática pode se constituir um entrave à aprendizagem. Todos os elementos que se apresentam como barreiras no uso das TICs no ensino de línguas devem ser cuidadosamente observados, assim como os desafios devem ser trazidos à luz para que possam ser levados em consideração no âmbito da construção de políticas públicas educacionais contínuas.

Considerações finais

Diante das constatações presentes neste artigo e dos referenciais teóricos adotados propusemo-nos a refletir e responder a três questões: Quais os desafios no uso das TICs para o ensino da língua inglesa? Qual/Quais softwares podem ser utilizados para facilitar o aprendizado dos alunos? Esses recursos/softwarewares podem ser explorados fora do contexto de sala de aula?

Sabemos que o uso didático dos recursos tecnológicos pode enriquecer o aprendizado do estudante de língua estrangeira através de práticas pedagógicas inovadoras e metodologicamente adaptadas que possibilitam ampliar e exercitar o conhecimento e aproximar o aprendiz do uso real da língua através dessas ferramentas. Entretanto, é preciso estar atento quanto a utilização das TICs nas aulas de língua inglesa, pois, como defende Braga (2013, p. 59), “o que determina as mudanças nas práticas de ensino não é a incorporação da tecnologia, e sim, o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs”.

Apesar das vantagens mencionadas, diversos desafios se impõem à utilização das TICs como recurso didático e, para minimizá-los, é preciso investimento em políticas públicas contínuas

que tenham como base os pressupostos estipulados em documentos norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), além dos Referenciais Curriculares adotados regionalmente.

É necessário que as ações desenvolvidas pelo Estado deem o devido preparo aos agentes envolvidos nesse novo paradigma de aprendizagem e que sejam ações planejadas no intuito de fornecer infraestrutura adequada e equipamentos modernos às instituições de ensino a fim de democratizar o acesso aos recursos, mesmo que esses elementos demandem uma ação conjunta e estruturada entre as diversas esferas do poder público.

O modelo atual de ensino de línguas deve ser capaz de rever, analisar, e reavaliar as propostas tradicionais, não apenas com o intuito crítico de provocar profundas mudanças, mas para reformular conceitos que se apresentam como eficazes no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, visto que aprender uma língua é um modo de inserção social, e, assim como preconiza a fase comunicativa da *CALL*, a sociabilização se dá no uso efetivo da língua através da interação ou discussão de significados. É preciso que nós, professores de línguas, estejamos aptos a reorganizar nossas metodologias e, com o auxílio de softwares práticos e simples, como o *Duolingo* e outras TICs, propormos práticas pedagógicas modernas a fim de contribuir com uma educação de qualidade.

A Pandemia de COVID-19 e o isolamento imposto nos mostrou a importância das TICs. Mesmo os profissionais mais resistentes tiveram que aprender a utilizar os recursos tecnológicos, proporcionando importante aprendizado para professores e alunos.

REFERÊNCIAS

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: ?? abr. 2020

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 4, p. 129-136, out/dez. 2007.

COSTA, L. M. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) - Expansão, democratização e inserção das tecnologias na Rede Pública. **Quanta Comunicação e Cultura**, Resende, v. 01, n. 01, 2015. Disponível em: <https://www.aedb.br/publicacoes/index.php/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LEFFA, Vilson J. Conversa com Vilson J. Leffa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. São Paulo: Pontes, 2013, p. 375-385.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/6229>. Acesso em: 13 dez. 2020.

LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentíssimo. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/4852>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MARCHINI, A. A. **A internet como meio de ensino e aprendizagem da língua inglesa**: roteiro para sites. Cornélio Procópio: UENP, 2008. Disponível em: . Acesso em: 16 jun. 2020.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. v. 1, n. 3, 2 sem., 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/8171621/PESQUISA_QUALITATIVA_CHARACTER%C3%8DSTICAS_USOS_E_POSIBILIDADES. Acesso em: 13 dez. 2020.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: Novos Olhares. Campinas: Pontes Editores, 2013. v. 2. p. 209-230.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

PAIVA, V. L. M. O. **A WWW e o ensino de Inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-116, out. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/06.pdf> . Acesso em: 16 jun. 2020.

PARANÁ. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras para o ensino da rede estadual da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED/DEB, 2008.

ROCHA, A. S; BERNARDO, D. B. Pesquisa Bibliográfica: Conceito e Fazer. *In*: TOLEDO, C. de A. A. de; GONZAGA, M. T. C. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EEduem, 2011. v. 01, p. 81-99.

SCHILLER, J. Working with ICT: Perceptions of Australian principals, **Journal of Educational Administration**, v. 41, n. 3, p. 171-185, 2003. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230310464675/full/html>. Acesso em: 13 dez. 2020.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language elearning: An introduction. *In*: FOTOS, S. (Ed.). **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO EM LÍNGUA INGLESA

Marcela Oliveira Mosinho
Keila Andrade Haiashida

Introdução

Nos últimos anos, a língua inglesa vem assumindo um papel cada vez mais relevante no processo de inclusão social. Em função de ser a língua mais falada no mundo (contando-se os falantes nativos e não nativos que a usam como uma língua franca ou adicional), seu ensino tem sido objeto de políticas educacionais que reconhecem o status diferenciado que ela ocupa em relação a outras línguas estrangeiras.

O ensino de línguas estrangeiras precisa de profissionais que sejam capazes de desenvolver um perfil crítico e reflexivo, além de atitudes pedagógicas emancipadoras, condizentes com o discurso teórico assimilado em sua formação, sendo necessário que esses profissionais tenham muito mais que proficiência na língua-alvo e treinamento no ensino (KANEKO-MARQUES, 2008, p. 01).

A partir das demandas indicadas, definimos como objetivo geral da pesquisa propor o uso das metodologias ativas no ensino de Língua Inglesa como estratégias didáticas que possam auxiliar a prática do professor, possibilitando assim um maior aprendizado. A metodologia utilizada na elaboração do presente artigo é definida como pesquisa descritiva e está subsidiada por uma revisão de literatura fundamentada em obras e autores como: Bas-

tos (2006), Medeiros (2014), Kaneko-Marques (2008), Morán (2015), Moraes (1997), Braga (2012), dentre outros.

A priori afirmamos que as metodologias ativas intentam promover autonomia e reflexão crítica a sujeitos inseridos num contexto sócio-político dinâmico, onde a educação tradicional não compreende mais a realidade escolar na qual estes indivíduos estão inclusos e, portanto, não responde as suas necessidades.

Assim, o artigo está dividido nas seguintes seções: a primeira, compõe a introdução que aborda a temática de modo geral, assim como, também apresenta os objetivos da pesquisa, a justificativa, a metodologia e o referencial teórico; a segunda seção contém o contexto histórico acerca das metodologias ativas no ensino e aprendizagem em língua inglesa colocando o aluno no centro do processo; a terceira seção explicita as teorias de aprendizagem no processo de ensino da língua inglesa; a quarta seção aborda as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa; a quinta, contempla o uso das tecnologias da informação e comunicação – TICs – dentro do ensino híbrido, além de sintetizar em um quadro algumas estratégias de ensino em língua inglesa usando técnicas de ensino.

Por fim, a conclusão, com uma síntese dos principais achados da pesquisa com todas as impressões adquiridas ao longo do estudo, seguida das referências bibliográficas que embasaram todo o trabalho.

Referencial teórico

Conforme anunciado na revisão da literatura, selecionamos autores que discutem as categorias do trabalho. Nessa seção apresentamos o contexto histórico acerca das metodologias ativas no

ensino e aprendizagem em língua inglesa colocando o aluno no centro do processo.

Na sequência explicitamos as teorias de aprendizagem no processo de ensino da língua inglesa. No tópico seguinte abordamos as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e, posteriormente, apresentamos o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs na proposta de ensino híbrido, além de sintetizar, em um quadro, algumas estratégias de ensino em língua inglesa usando técnicas de ensino.

Contexto histórico das metodologias ativas no ensino da língua inglesa

A educação brasileira requer, atualmente, novos modelos metodológicos no ambiente escolar. As metodologias utilizadas em muitas instituições de ensino ainda possuem características tradicionais, como a empirista, na qual o professor está no centro do processo de ensino e o educando é percebido como uma folha em branco. As metodologias ativas são métodos que buscam a aprendizagem dos discentes de modo ativo, estimulando a aprendizagem através das relações aluno-aluno e professor-aluno, de modo que o papel do professor é o de mediar e estimular o conhecimento do aluno de maneira participativa.

Bastos (2006, p. 63) nos apresenta uma conceituação de Metodologias Ativas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Nesse caminho, o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida, por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos.

Ainda segundo Bastos (2006), trata-se de um processo que oferece meios para que se possa desenvolver a capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido.

Parafraseando Berbel (2011, p. 28), as metodologias ativas de aprendizagem referem-se ao conjunto de práticas pedagógicas que visam encontrar e despertar o potencial e a autonomia do aluno. Neste sentido, Berbel (2011) nos diz que as Metodologias Ativas de Aprendizagem “[...] baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (BERBEL, 2011, p. 29).

Medeiros (2014, p. 43) contribui ao afirmar:

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (MEDEIROS, 2014, p. 43).

Para o autor, é de suma importância o professor instituir o aluno a ser o dono de sua própria aprendizagem, fazendo-o ser capaz de opinar, refletir e estimular a buscar suas próprias respostas. Com a ascensão da tecnologia, sobretudo, com o acesso à internet, os alunos adquiriram a possibilidade de ter autonomia,

ou seja, o professor uma vez querendo ser o centro do processo de ensino aprendizagem (método passivo), não conseguirá, pois estamos em uma geração tecnológica.

Para esclarecer o significado de métodos baseados em metodologias ativas de ensino e seus principais princípios são apresentados na Figura 1. Na sequência, cada um desses princípios é articulado com correntes teóricas consagradas.

Figura 1: Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino



Fonte: Revista Thema (2017).

Observamos incontestáveis mudanças sociais registradas nas últimas décadas e, como tal, a escola e o modelo educacional vivem um momento de adaptação frente a essas mudanças. Nessa perspectiva as metodologias ativas são reconhecidas como uma

possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes. Conforme indicado na Figura 1, o aluno passa a ser o centro do processo, em contraponto à posição de expectador atribuída a ele nas metodologias tradicionais.

A interação de informações nas metodologias ativas é presente na construção do saber e o professor necessita desenvolver um papel guia na orientação dos educandos, porém, sem ignorar os conhecimentos prévios.

As instituições que atuam na educação formal terão relevância quando apresentem modelos mais eficientes, atraentes e adaptados aos alunos de hoje; quando superem os modelos conteudistas predominantes [...]. A qualidade não pode ser só um discurso, mas um compromisso efetivo de todos os setores das instituições. As instituições sérias obterão melhores resultados nas avaliações externas e no reconhecimento dos seus alunos, na divulgação do grau de satisfação. Educação é projeto de longo prazo, e a credibilidade acadêmica, fundamental. É importante conciliar a qualidade acadêmica com a viabilidade econômica. É possível conciliar quantidade e qualidade, focando em flexibilidade e metodologias ativas (MORÁN, 2015, p. 30-31).

Os professores de Inglês, em meio a esse processo, podem firmar posição de mudança ou ensinar a língua pela língua apenas, como ocorre em muitas aulas de inglês em que a reflexão crítica é deixada de lado:

[...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas, ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica

que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente (GEE, 1986, p. 722).

Tal assertiva nos conduz a refletir acerca das experiências pedagógicas e as atuais demandas sociais que implicam em novas aprendizagens, desenvolvimento de competências e a construção de um novo sentido ao fazer docente voltado ao protagonismo e à autonomia dos estudantes.

Para Bacich e Moran (2018, p. 2), “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”. Assim, o conhecimento passa de algo previamente construído e exposto pelo professor, para algo a ser desenvolvido em um contexto metodológico dinâmico e interacional centrado no aluno. Ainda nesta perspectiva, Barbosa e Moura (2013) corroboram:

[...] aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Podemos depreender que ao centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, desenvolve-se nele autonomia e capacidade crítico-reflexiva, que fazem com que ele construa uma gama de conhecimentos sólidos para sua atuação na sociedade como sujeito livre, ultrapassando a barreira do ensino individualizado.

Conforme, Sobrel e Campos (2012), a mudança no processo ensino aprendizagem é árdua, pois busca a ruptura com os modelos de ensino tradicionais. Ao abandonar os métodos tradicionais de “transmissão de conhecimentos”, em que o professor fala e o alunos ouvem, o professor assume uma posição de facilitador e técnico no processo de aprendizagem (MAZUR, 1996).

Destarte, Bowell e Eison (1991) e Silberman (1996) afirmam que para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos. Além disso, o aluno deve realizar tarefas mentais de alto nível como análise, síntese e avaliação. Nesse sentido, as estratégias que promovem aprendizagem ativa podem ser definidas como sendo atividades que ocupam o aluno em fazer algo, ao mesmo tempo, o leva a refletir mais profundamente sobre as ações que está praticando.

Aluno: centro do processo de aprendizagem

Quando diferentes formas de aprendizagem de um novo idioma são debatidas, é fundamental indicar como as reações podem se diferenciar dependendo do método usado no processo de ensino. Acredita-se que “[...] a escola deve trabalhar com o conhecimento do cotidiano, mais próximo da realidade dos alunos concretos que frequentam as escolas [...]” (MELO; URBANETZ, 2008, p. 115). É pensando desta forma que o professor deve destacar alguns dos meios de utilizar o Inglês, que, muitas vezes, passam de maneira despercebida pelos alunos.

Nessa perspectiva de entendimento é que se situam as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contra-

ponto à posição de expectador, ou sujeito passivo na construção do conhecimento.

A aprendizagem é muito importante, no entanto, “mais importante do que aprender o conteúdo transmitido pelo professor é o aluno dominar o método de se chegar ao conhecimento” (VEIGA, 2007, p. 90). Nesse sentido, o uso de estratégias de ensino é uma forma encontrada pelos profissionais para que os alunos estejam em contato com a língua inglesa, aumentando sua oportunidade de uso tanto escrito quanto oral.

As novas tecnologias de informação e comunicação têm influenciado significativamente a educação de maneira a avivar a sua importância para o desenvolvimento social. Muitas instituições de ensino ainda apresentam grandes dificuldades para se adequarem às rápidas mudanças dos tempos atuais. Isto porque as novas demandas tecnológicas exigem dos alunos competências especiais de raciocínio, habilidades verbais e numéricas específicas, maior poder de reflexão e criação de novas formas de conhecimento.

Para educar na Era da Informação ou na Sociedade do Conhecimento é necessário extrapolar as questões de didática, dos métodos de ensino, dos conteúdos curriculares, para poder encontrar caminhos mais adequados e congruentes com o momento histórico em que estamos vivendo (MORAES, 1997, p. 27).

Nesta mesma direção, Holden (2009) afirma que o professor de língua inglesa é importante, pois desenvolve vários tipos de habilidades, como: fazer análise do contexto de ensino, identificar quais os objetivos do ensino, identificar e entender quais os intuitos da aprendizagem do aluno. São inúmeros os desafios para

esses docentes de línguas estrangeiras, e um dos maiores desafios deles está relacionado a responder como agregar o uso dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

A prática educativa possui papel fundamental na formação humana, posto que sua essência é formadora, e como tal, de natureza ética, por ser uma prática especificamente humana (FREIRE, 2015). Nesse sentido, o saber docente, de natureza eminentemente ética, constitui-se numa prática cujo eixo constitutivo é a humanidade dos atores num dinâmico e complexo processo de interação.

Para potencializar a discussão acerca do papel do professor nessa perspectiva, convém mencionar os ideais de Moran (2015), segundo o qual, o professor que se utiliza do método ativo tem o papel de *curador* e de *orientador*:

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (MORAN, 2015, p. 24).

Em um contexto com o uso de metodologias ativas, o professor, antes de qualquer outra característica, deve assumir uma postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela a fim de reconhecer problemas e propor soluções:

Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência (PERRENOUD, 2002, p. 11).

Com base no explicitado, surge a necessidade de os professores buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que priorizem a interação entre os sujeitos (professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor), assim como o protagonismo e a postura crítica e autônoma dos estudantes, a fim de promover efetivamente aprendizagens significativas.

Teoria de Aprendizagem no processo de ensino da língua inglesa

A Teoria de Aprendizagem de David Ausubel

A teoria de David Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 2003) foca na aprendizagem cognitiva e, como tal, propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem. A premissa de Ausubel entende que existe uma estrutura que norteia a organização e a integração da aprendizagem, entendida como uma aprendizagem significativa. Dessa forma, os fatores que afetam o aprendizado são os conhecimentos acumulados pelos alunos, permitindo a interação de novas informações com uma estrutura de conhecimento específica, definida como o conceito de supervisor secundário. Ainda segundo Ausubel (1976), as informações no cérebro humano são organizadas e

formam uma hierarquia conceitual nas quais os elementos mais específicos do conhecimento são vinculados e absorvidos em conceitos mais gerais.

Uma hierarquia de conceitos representativos de experiências sensoriais de um indivíduo significa, para o autor, uma estrutura cognitiva. Conforme sua teoria (AUSUBEL, 1976, p. 21), “quando a aprendizagem significativa não se efetiva, o aluno utiliza a aprendizagem mecânica, isto é, memoriza o conteúdo, que não sendo significativo para ele, é armazenado de maneira isolada, podendo inclusive esquecê-lo em seguida”. Aprender significativamente é pautar um novo conhecimento às teorias e conceitos relevantes em sua estrutura cognitiva; com isso, a aprendizagem se torna clara e estável, uma vez que o novo conceito passa a fazer sentido.

Dentro dessa possibilidade, a teoria da aprendizagem de Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 2003) propõe-se a lançar as bases para a compreensão de como o ser humano constrói significados e, desse modo, indicar caminhos para a elaboração de estratégias pedagógicas que facilitem uma aprendizagem significativa.

Conforme Moreira (1999, p. 54), “a preocupação de entender como os indivíduos constroem seu conhecimento e como eles interpretam os eventos e objetos do universo é o objeto das teorias construtivistas ou do construtivismo”. O conhecimento assimilado pela estrutura cognitiva admite uma forma hierárquica, onde conceitos mais extensos se aplicam a conceitos com menor poder de alcance. O objeto inicial da teoria de ensino proposta por Ausubel é o conjunto de informações que o aluno traz consigo. Conforme Moreira:

A definição principal da teoria de Ausubel é a de aprendizagem significativa, um processo através do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de “conceito subsunçor” ou, simplesmente “subsunçor”, existente na estrutura cognitiva de quem aprende (MOREIRA, 2009, p. 8).

A aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz consegue atribuir significado ao que está sendo aprendido, porém, estes significados têm sempre atributos pessoais. Logo, uma aprendizagem em que não exista uma atribuição de significados pessoais nem uma relação com o conhecimento prévio do aluno, não pode ser considerada como sendo significativa, mas mecânica, que é aquela em que as “novas informações são aprendidas praticamente sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos” (MOREIRA, 2009, p. 9-10). Ou seja, a nova informação armazena-se de forma arbitrária e literal.

As dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem da língua inglesa

Dentre os principais problemas enfrentados por professores e alunos que implicam na falha da aprendizagem em língua inglesa, destacam-se o despreparo do professor e a desmotivação do aluno.

Entre os aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional do professor está a capacidade de promover mudanças na

prática em sala de aula. Segundo Zeichner e Liston (1996), os professores devem tanto apontar quanto solucionar problemas relacionados à prática. Em outras palavras, a resolução dos problemas da prática envolve também a noção do conhecimento oriundo da experiência de que fala Dewey (1959), ou nos termos denominados por Schön (1983), o conhecimento que está por trás de cada ação do professor.

Zeichner e Liston (1996) apontam que é preciso que os professores de línguas assumam papéis ativos na sua prática e que, portanto, devem estabelecer os objetivos e os resultados a serem alcançados e, também, assumir papéis de liderança no desenvolvimento curricular e nas reformas da escola.

Para que um professor realize um investimento na fabricação ou na reelaboração das suas propostas, é preciso que ele se sinta de algum modo pressionado, ou porque está a dar os primeiros passos num determinado domínio, ou porque o seu trabalho não responde às necessidades dos alunos (e tenta melhorar, em vez de fugir), ou porque a sua segurança profissional lhe permite usufruir de um excedente de energia disponível para a inovação. Além disso, é preciso que o professor tenha vontade de mudar de método, devido ao apoio de um grupo ou à perspectiva de um desenvolvimento pessoal, da realização de experiências que lhe dão prazer e de ensaios que lhe trazem novas aprendizagens (CHANTRAINE-DE-MAILLY, 1992, p. 155).

No mesmo sentido, Pennington (1995) pondera que o processo de mudança ocorre quando o professor percebe que necessita mudar sua prática ou quando percebe novas alternativas para substituir sua prática e sente o desejo de experimentá-las.

Ademais, o desenvolvimento profissional, com vistas a mudanças na prática, está relacionado com uma atitude proativa voltada para a percepção das suas ações em sala de aula, considerando-se, também, o contexto histórico, social e cultural, no qual essa maneira de ensinar está inserida.

Acreditamos que é essencial que o professor esteja em contato com pesquisas, faça cursos que o auxiliem, já que por meio deles, o profissional entra em contato com novas propostas, que podem, a princípio, parecer inovadoras por oferecerem uma *solução aos problemas*. Contudo, nem todas as abordagens, concepções e métodos para o ensino de língua, sejam elas tradicionais ou não, serão capazes que contemplar a diversidade presente nas escolas.

Em relação às sugestões metodológicas para o ensino de língua estrangeira, o professor também tem papel central nos diversos atores como a motivação de seus alunos e a interação de ambos “está ligada à interação dinâmica entre as características pessoais dos sujeitos e dos contextos em que ocorrem as aprendizagens” (FRINSON; SCHWARTZ, 2008, p. 183).

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de Ensino Híbrido e as Metodologias Ativas no ensino da língua inglesa

As Tecnologias da Informação e Comunicação

Ao observarmos as constantes modificações sociais ocorridas no século XX e o surgimento acelerado de novas tecnologias, concordamos com Gebran (2009) quando afirma que estamos vivendo em uma Era da Informação. Todas essas mudanças no âmbito da sociedade fazem com que a escola repense seus mecanismos de

ensino que acompanhe o ritmo das novas gerações cada dia mais tecnológicas.

Com o advento das TICs, a rapidez da propagação das informações afetou o modo de pensar e agir das pessoas. Observa-se que hoje estão sendo incorporados à educação recursos tecnológicos que agilizam e facilitam a vida dos professores e alunos como: computadores, impressoras, câmeras de vídeo e foto digitais, dispositivos de armazenamento de dados, celulares, TV (aberta, a cabo, por assinatura, digital) Internet, *Wi-fi* e *Bluetooth*, comunidades virtuais, ambiente virtuais de aprendizagem etc.

Em relação a essa inserção da tecnologia em sala de aula, Polato (2009, p.01) afirma que o professor precisa compreender que “só vale levar a tecnologia para a classe se ela tiver a serviço dos conteúdos”. Diante dessa perspectiva, compreendemos que a tecnologia deve estar atrelada ao conteúdo de forma que sejam interdependentes, e que, unindo-as, possam transformar o ambiente escolar resultando assim em um maior aprofundamento psicossocial e cognitivo do educando.

[...] a integração das tecnologias digitais no espaço escolar, em especial no caso do inglês como Língua Estrangeira, abre portas para o mundo fora da sala de aula e oferece insumo e imersão natural na língua, criando oportunidades individuais e coletivas de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, fala e compreensão oral (BRAGA, 2012, pp. 20-25).

Apesar das inúmeras atividades que podemos realizar por meio de um computador fora de rede, como editar textos, slides e planilhas, podemos dizer que para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa o uso dos recursos da internet é imprescindível, já que a *web* nos oferece materiais diversificados. Assim não pode-

mos negar que a tecnologia é um dispositivo que contribui no processo de ensino aprendizagem. Além do desafio de utilizar recursos tecnológicos no ensino, outro desafio se apresenta no que diz respeito ao ensino de língua inglesa nas escolas públicas do país, como por exemplo, o professor que não é formado na área específica, a falta de material didático de qualidade e o tempo reduzido para a aula. É preciso então, entrelaçar o ensino da língua inglesa com o uso de tecnologias nas escolas.

O Ensino Híbrido

Devido ao isolamento social causado pela pandemia mundial da Covid -19, em 2020 a educação teve que implementar o uso das tecnologias que há tanto tempo vinha sendo discutida como uma necessidade. Na primeira fase da pandemia, as aulas foram convertidas em estudos domiciliares por meio de aplicativos de monitoramento e videoconferência, então, os métodos tradicionais passaram a ser convertidos para um sistema remoto e flexível que deu mais autonomia no aprendizado para os alunos, diante da suspensão das aulas presenciais.

Infelizmente, o ensino remoto durante a pandemia indicou um problema social, com consequência direta na educação, que enfatizou diretamente a desigualdade social brasileira. Essa distância entre alunos de diferentes contextos ficou mais evidente diante das múltiplas estratégias remotas adotadas, pois percebeu-se que muitos alunos não conseguiram ter acesso às atividades domiciliares ou acompanhar as videoaulas.

Sendo o ensino híbrido uma nova tendência da educação no século XXI, essa proposta tem a finalidade de oportunizar acesso à educação de forma igualitária, assim, as escolas começaram a

implementar um ensaio sobre o uso da metodologia híbrida com o objetivo de aliar métodos de aprendizado *on-line* e presencial.

Vivemos em uma época na qual as crianças estão começando a utilizar tecnologias e a ter contato com computadores, *smartphones*, *tablets*, entre outros dispositivos cada vez mais cedo. Esse é um processo contínuo de aprendizado em que é preciso trabalhar os métodos *on-line* e *off-line* em conjunto. O ensino híbrido é responsável por captar o que existe de bom em cada ambiente para potencializar a experiência educativa. Conforme Bacich e Moran (2018, p. 4), “as metodologias híbridas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando com a orientação do professor”. Quando falamos de metodologias ativas é necessário entender as possibilidades do uso do modelo híbrido como proposta de ensino, que é múltiplo ao conhecimento e conecta diversas culturas integrando saberes e valores.

Moran (2007) entende que ao situar-se dentro do campo de um ensino híbrido, as metodologias ativas podem ser compreendidas como um método que visa estimular a aprendizagem e a autoaprendizagem do aluno, sendo o professor o facilitador desse processo.

Entre as principais vantagens das metodologias ativas está a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, pois incentiva a interação com outros alunos e com os professores por debates, espaço para resolução de dúvidas e até fóruns virtuais.

O ensino híbrido aproxima a tecnologia em sala de aula, que pode aumentar o interesse dos alunos, auxiliar no desenvolvimento da criatividade e potencializar o contato com diversas culturas. Os principais desafios são integrar o corpo docente e os gestores para criar uma forma assertiva de adotar o ensino híbrido em

processo baseado na tríplice transformação, formação profissional e adaptação. Dessa forma, o engajamento dos profissionais deve ser algo tratado como essencial para adoção dessa metodologia.

Para ser satisfatório, o ensino híbrido precisa atentar para alguns quesitos como o suporte formativo e emocional. Os alunos desenvolverão algumas habilidades, visto que são protagonistas no processo de aprendizagem. O estudante deve organizar o seu tempo a fim de participar de todas as atividades relativas às aulas. Além de se automotivar, pois apesar de não estar num espaço formal como a escola, o mesmo encontra-se em um espaço virtual.

É muito fácil neste caso acontecer uma evasão até porque é uma característica própria do ser humano a necessidade de estar com seus pares, o que não ocorre no ambiente virtual, ou seja, o aluno não convive com seus colegas como em uma sala de aula regular. Por este motivo é que o mesmo necessita de autodisciplina para organizar seu tempo para os estudos.

As estratégias metodológicas que caracterizam as Metodologias Ativas

Com o desenvolvimento de estudo linguístico, humanitário e de interação, ampliou-se a busca por métodos de ensino modernos e eficazes que facilitem o ensino de língua inglesa. Dessa maneira, as características das metodologias ativas se adequam muito bem ao ensino do inglês como língua estrangeira e ajudam a orientar professores e alunos a se concentrarem efetivamente na aprendizagem, compreensão e desenvolvimento. A seguir, apresentamos um quadro com a síntese das principais estratégias usadas nas metodologias ativas, com suas características e vantagens no ensino de língua inglesa.

Quadro 1: Estratégias usadas na Metodologia Ativas, principais características e vantagens para o ensino de língua inglesa.

ESTRATÉGIA USADA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
<p>SALA DE AULA INVERTIDA</p>	<p>Reconstrução da forma como é desenvolvido o processo de ensino aprendizagem, em que o aluno pesquisa e estuda conteúdos simples de forma virtual e com atividades fáceis, antes da aula ser mediada pelo professor que pode fortalecer o aprendizado com outras atividades mais complexas. Nesse processo, o professor atua como monitor de aprendizagem.</p>
<p>VANTAGENS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA</p>	
<p>A sala de aula invertida é um método que se desenvolve muito bem principalmente nos métodos comunicativos, já que o aluno pode assistir a vídeos com repetições de vivências sociais e comunicação em língua inglesa. Sem falar que a autonomia do aluno pode ser trabalhada em uma abordagem baseada em tarefas que nesse processo acontece de forma preliminar. Na etapa de fortalecimento de conhecimento pelo professor, a abordagem comunicativa intercultural, apresentando aspectos culturais dos países falantes de língua inglesa relacionando com temas de interesse do aluno é uma forma de dinamizar a aula.</p>	
<p>APRENDIZAGEM A PARTIR DE PROJETO</p>	<p>A estratégia contém uma série de conceitos nos quais os alunos participam de tarefas para desenvolver um projeto de forma colaborativa entre eles e normalmente tem ligação com sua vida fora da sala de aula. Nesse processo, mesmo que os princípios fundamentais disciplina estejam envolvidos, os alunos precisam lidar com questões interdisciplinares de diferentes campos de conhecimentos. Quando o projeto está em estado colaborativo, cada aluno traz experiências e conhecimentos diferentes, promovendo a valorização da diversidade. Dessa forma, os educandos acabam se envolvendo emocionalmente com a pesquisa fazendo com que consequentemente a aquisição de conhecimento seja prazerosa.</p>
<p>VANTAGENS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA</p>	
<p>Os projetos relacionados com o ensino do inglês como Língua Estrangeira Moderna- LEM dentro do contexto escolar permite ao professor orientar diversos trabalhos junto aos seus alunos como apresentação oral, relatório, peça teatral, apresentações musicais, festivais, leitura e debate de obras literárias e etc. Projetos que contemplem a língua inglesa não precisam necessariamente estar atrelados somente aos aspectos estruturais do idioma estrangeiro, já que o estudo de língua estrangeira está associado a um importante domínio socioemocional que é abertura ao novo, logo, os temas socio culturais e transversais devem ser abordados possibilitando novos conhecimentos.</p>	

APRENDIZAGEM A PARTIR DE PROBLEMA	Nessa abordagem os estudantes, sob orientação dos professores, desenvolvem a habilidade de levantar problemas reais na sociedade e nas comunidades regionais ou locais usando a indução para encontrar possíveis soluções. Investiga diversas causas que originaram o problema estudando. A estratégia usa uma série de desafios cuidadosamente planejados como ferramenta que induzem ao aluno desenvolver habilidades intelectuais, emocionais e pessoais.
VANTAGENS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	
A aprendizagem a partir de problemas pode colaborar com um dos métodos mais desenvolvidos dentro das aulas de Língua Estrangeira Moderna-LEM, que é o Método de leitura que, por meio de diálogos contextualizados através do <i>Warm up</i> , visa prender a atenção do aluno e instigá-lo de forma rápida a respeito de diversos temas que antecipam a leitura. Sendo a sala de aula um local de interação, compreender um problema através do multiculturalismo e como tais situações impacta em diferentes culturas de outros países, o aluno acaba encontrando sentido na língua que está estudando. Assim, a própria transformação de dentro da escola reflete na vida pessoal do educando que passa a ser muito mais que um agente passivo, se desenvolvendo cognitivamente com confiança.	
GAMIFICAÇÃO	São aulas roteirizadas com linguagens de jogos. Metodologia que utiliza uma linguagem baseada no desafio e recompensa que permite que os estudantes aprendam de forma lúdica. Caso o aluno utilize aplicativo ou plataformas adaptativas, ele pode escolher o ritmo das atividades de acordo com a própria evolução. Os jogos direcionados ao aprendizado ajudam aos estudantes a enfrentarem desafios e é uma das principais formas de interação professor/aluno.
VANTAGENS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	
Sem dúvida é um método que mais vem contribuindo na aquisição da oralidade da língua inglesa. Aplicativos como o <i>duolingo</i> são divertidos e eficazes para a ampliação de vocabulário. Nele, o aluno precisa realizar exercícios com foco prioritário na escrita para, então, avançar aos próximos níveis. Do ponto de vista da gamificação, o método é bastante divertido, o que motiva o estudante a progredir. No que diz respeito à aprendizagem, muitos aplicativos e jogos fixam conteúdo a partir da repetição, assim, conforme palavras e frases são apresentadas, é preciso repeti-las falando ou escrevendo. Algumas dessas plataformas adaptativas contemplam outros métodos tradicionais de aquisição da língua inglesa como o Método audiolingual que expõe aos alunos modelos auditivos reproduzidos diversas vezes até que os alunos consigam reproduzir, antecipando a fala da escrita.	

Fonte: Bacich e Moran (2018) e Oliveira (2014).

Vale lembrar que as técnicas usadas como exercícios e tarefas ou atividades durante a aula para atingir as metas de aprendizado devem ser planejadas de acordo com as necessidades de cada turma, pois somente com seu uso, os educadores podem melhorar seu desempenho e despertar interesse nos alunos em aprender. É fácil encontrar essas técnicas em sites, livros e nos manuais didáticos, o que não impede que o professor também possa produzir seu próprio material.

Considerações finais

Buscamos, neste trabalho, fazer uma reflexão sobre as Metodologias Ativas no ensino e aprendizagem em língua inglesa. Ao tratar de ensino-aprendizagem devemos lembrar que existem muitos aspectos que influenciam o orientador/professor e orientando/aluno. É responsabilidade do professor fazer com que seu educando desenvolva interesse pelo estudo do idioma ensinado, assim, faz parte desse processo motivar o aluno. Portanto, o uso das ferramentas relacionadas com as novas tecnologias deve ser inserido nas atividades em sala de aula com o objetivo de despertar interesse no alunado no aprendizado da língua estrangeira.

Todavia, discutiu-se como o ensino de línguas no contexto do mundo moderno evidencia um cenário no qual diversas teorias concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas convivem simultaneamente, ora se misturam, ora se contradizem, fazendo-se necessário repensar a prática docente, tendo em vista as próprias dificuldades inerentes do professor em disseminar o conhecimento de um idioma, que muitas vezes nem faz parte de seu cenário cultural e social.

O professor deve inserir em sua prática pedagógica estratégias oriundas dessas metodologias como: aprendizagem invertida, aprendizagem a partir de problemas, aprendizagem a partir de projetos, gamificação, entre outras. Essas práticas devem ser pensadas e articuladas com abordagens e posições teóricas sobre a natureza da língua inglesa atingindo as mais diversas habilidades de compreensão da estrutura da língua, pronúncia, escrita, dentre outros aspectos. Vale salientar, que somente o domínio de técnicas não é capaz de impactar positivamente a forma de ensinar a língua inglesa, o professor como modelo na construção da aprendizagem é responsável pelo engajamento do aluno, assumindo o papel de designer de experiências cognitivas, estéticas sociais e pessoais.

Por fim, conclui-se que é possível desenvolver o ensino de língua estrangeira com o emprego de metodologias ativas, pois o ensino de língua estrangeira pode ser potencializado e aprimorado com o uso das Metodologias Ativas, sendo que as mesmas proporcionam habilidades como: maior autonomia, exercício da criticidade e envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Assim, o sentido de ser educador se amplia e o ato de ensinar precisa causar uma transformação profunda na vida dos educandos. Destacamos, por fim, que as metodologias ativas podem ser aplicadas num sistema de ensino remoto ou híbrido (remoto e semi-presencial), no intuito de combater as maiores dificuldades nessa primeira experiência vivenciada pelas escolas no ano de 2020.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P. **Psicología educativa: um punto de vista cognoscitivo**. Tradução para o espanhol de Roberto Helier D. México: Editorial Trillas, 1976.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. **Semana: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, Jan/Jun, 2011.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in classroom**. 1. ed. Washington: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

BRAGA, J. de C. F. **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SCHWARTZ. **Motivos para aprender**. In: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto(org.). **Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GEBRAN, Mauricio Pessoa. **Tecnologias educacionais**. Curitiba: IESD Brasil S.A., 2009.

HOLDEN, Susan. **O ensino de Língua Inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

KANEKO-MARQUES, S. M. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro DE Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/014.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MAZUR, E. **Peer Instruction: A User's Manual**. Boston: Addison-Wesley, 1996.

MEDEIROS, A. A. de. Organização do Trabalho Pedagógico. In: OLIVEIRA, C. B. E. de; MOREIRA, P. C. B. P. (Orgs.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. p. 309-3019. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publications/1449253233482.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MELO, A. de; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de Didática**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

MORAES, C. M. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2007. v. 2. p. 15-33.

MOREIRA, M. A. **Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências: A Teoria da Aprendizagem Significativa**. 1. ed. Porto Alegre: 2009. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, L. A. **Metodologias de ensino de inglês: teorias práticas, ideologias**. 1. ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. **Ensino de Língua Inglesa no ensino médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PENNINGTON, M. C. The teacher change cycle. **Tesol Quarterly**, Nova Jersey, v. 29, n. 4, winter, p. 705-731, 1995.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POLATO, Amanda. **Um guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula**. Revista Nova Escola - edição 223 junho de 2009.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev. Esc. Enferm.**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner; Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association*. Washington, DC, 1983

SILBERMAN, Melvin L. **Active learning: 101 strategies do teach any subject**. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. **Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa**. Rev Esc Enferm USP, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas-SP: Papirus Editora, 2007a.

ZEICHNER, Kenneth. M.; LISTON, Daniel. P. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Renata Magda Lima
Keila Andrade Haiashida

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições dos recursos audiovisuais, no ensino de língua inglesa nas escolas; com esse intuito, nossa revisão de literatura permitiu a identificação e seleção de autores como Sampaio e Leite (2004 *apud* PASSOS, 2007), Ferrés (1996), Geraldi (BASTOS; SUASUNA, 2011), Moran (2013), Barrére (2014) e Sanchez (2017) para nos auxiliar nos procedimentos de metodologia –um relato de experiência baseado em observações e registros em sala de aula com meus alunos – e em nossos resultados.

O interesse por compartilhar essa experiência deriva da expectativa de que outros professores possam fazer uso dos mesmos recursos para mediar o aprendizado de seus alunos. Observamos nas escolas, principalmente da rede pública de ensino, as dificuldades e desafios relacionados à adoção de práticas pedagógicas que visam habilitar os alunos a ler, escrever, falar e ouvir em língua inglesa. A desmotivação dos alunos indica que as metodologias dos professores não são atrativas e as práticas utilizadas não têm otimizado o desempenho discente.

O relato sugere como instrumento o uso dos mais diversos recursos audiovisuais para o ensino da língua inglesa e indica seus aspectos positivos para um contexto educacional muitas vezes carente dos materiais mais básicos de ensino; evidencia, ainda, um ensino de língua inglesa a partir de tecnologias que permitem o acesso a dados, imagens e textos de forma rápida e atraente.

Abordamos, neste texto, o uso de recursos audiovisuais no ensino e as suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem, as dificuldades de uso de determinados recursos tecnológicos nas escolas, em especial, nas públicas, e a importância da formação de professores para o ensino de língua inglesa.

O uso de recursos audiovisuais: a tecnologia presente na escola

O audiovisual é todo meio de comunicação expresso com a utilização de componentes visuais e sonoros, ou seja, tudo o que pode ser visto e ouvido ao mesmo tempo ou separadamente. São considerados ferramentas importantes para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, pois facilitam a compreensão de conteúdos ao permitirem um maior grau de interação entre as partes envolvidas. O uso das tecnologias possibilitam o acesso a dados, imagens e textos de forma rápida e atraente.

Na comunicação audiovisual, os significados provêm da interação de múltiplos elementos visuais e sonoros, ou seja, são o resultado das interações entre as imagens, as músicas, o texto verbal, os efeitos sonoros... Observando – somente as imagens, os significados provêm tanto dos elementos pré-fílmicos (o que é colocado diante da câmera: os personagens, o vestuário, a maquiagem, os

objetos, a decoração...) elementos fílmicos dos recursos formais: o planejamento, os ângulos, a iluminação, a cor. Os movimentos de câmera... No que se referem à trilha sonora, observando somente a palavra, os significados provêm tanto dos elementos linguísticos como dos paralinguísticos: a entonação, o tom de voz [...] (FERRÉS, 1998, p. 130).

Recursos audiovisuais são todo e qualquer recurso utilizado no contexto de ensino, visando estimular o aluno no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Esses recursos são componentes do ambiente de aprendizagem e dão origem à estimulação do aluno.

De modo geral, percebemos que os recursos audiovisuais com o avanço da tecnologia se tornaram imprescindíveis. Como afirma Moran (2007):

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes (2007, p. 164).

Com os mais variados equipamentos e técnicas, as apresentações se tornaram mais criativas e dinâmicas além de melhorar a fixação da mensagem pelo ouvinte. São exemplos de recursos audiovisuais: aparelho de televisão; computador; projetor de multimídia; notebook; celular; tablet; smartphone; aparelho de som entre outros.

A televisão, por exemplo, que será o recurso explorado neste artigo, foi se modificando, visando adequar-se às necessidades de uma sociedade cada vez mais avançada tecnologicamente. Nota-se uma grande evolução desse aparelho, uma vez que existem diversos modelos com alta qualidade e tecnologia em três dimensões (3D).

Hoje, a televisão tornou-se um instrumento privilegiado de penetração cultural, de socialização, de formação de opinião, de transmissão de ideologias e valores. O meio de comunicação televisivo está cada vez mais presente no mundo em que vivemos e assim nos tornamos muitas vezes dependentes dele (FERRÉS, 1996, p. 10).

As televisões hoje em dia estão se tornando cada vez mais parecidas com computadores e são adaptadas para uso de *pen-drives*. Esse conceito de *Smart TV* representa televisores que unem a função básica desses aparelhos com o acesso à internet e conteúdos pessoais, permitindo a instalação dos mais diversos aplicativos. Desse modo, uma televisão do tipo *Smart* incorpora alguns elementos que antes só estavam presentes em computadores, como hardware, conexão com as redes sociais, dentre outros, com a vantagem da televisão ser um dos equipamentos mais presentes nos lares brasileiros.

Em todos os espaços da sociedade percebemos a presença da tecnologia no cotidiano das pessoas, especialmente dos jovens. Seu avanço e o desenvolvimento acelerado têm mudado o mundo e a informática tornou-se um importante instrumento de trabalho. Os aplicativos e redes sociais têm influenciado modos de comportamento e estilos de vida. Neste cenário, a escola enquanto instituição indispensável à socialização e formação de crianças e adolescentes tem sido pressionada a interagir com esse universo tecnológico em favor do ensino.

Inclui-se aí a efetiva participação dos funcionários nas instâncias pedagógicas, como gestores, secretários de educação e diretores escolares, que reúnem as habilidades necessárias ao desenvolvimento de ações que envolvam o apoio didático às aulas planejadas pela equipe docente.

O gestor escolar precisa conhecer os processos pedagógicos e integrar-se neles. Quanto mais a equipe participar do projeto pedagógico da escola, quanto mais se envolverem no cuidado com a infraestrutura, melhores resultados serão alcançados. Em grande parte das instituições, as tecnologias ainda não integram o material didático discente. Assim, na maioria das vezes, depende do docente desconsiderar estes recursos ou usá-los da maneira mais proveitosa possível.

Além de baixa infraestrutura temos também o despreparo dos professores, que via de regra, não têm acesso à tecnologia em sua formação. Esses aspectos muitas vezes levam equipes escolares a resistirem à utilização e aplicação de recursos tecnológicos em sala de aula. Para diminuir a tensão entre as exigências que a sociedade faz sobre a escola e a própria cultura escolar, construída ao longo de anos a partir de uma estrutura de poder baseada na transmissão de conhecimentos historicamente acumulados e transformados em conteúdos curriculares, é fundamental o investimento na formação continuada do professor, para que o mesmo aproprie-se efetivamente dos processos tecnológicos, desenvolvendo a capacidade de antecipar e controlar seus efeitos, gerando possibilidades de diversificação no processo de ensino e aprendizagem.

Além de garantir a aquisição desses recursos devem também cuidar da manutenção e da conservação dos equipamentos. Sobre esta questão, Ferrés (1996) defende que a mera presença dos equipamentos na escola não significa a obtenção de resultados

satisfatórios, já que muitas vezes esses recursos não estão integrados à prática docente. A este respeito, Gomes (2008) ressalta que:

[...] deve-se ter em mente também que, embora revestida de conceitos técnicos, a avaliação de um audiovisual didático é subjetiva e está relacionada com os conhecimentos do professor sobre as cinco categorias propostas, com o seu gosto pessoal, sua experiência no uso de áudio visuais didáticos e com os objetivos educacionais que pretende alcançar com o uso do material (2008, p. 490).

Conforme apontado por Sampaio e Leite (2004 *apud* PASSOS, 2007) vivencia-se, na atualidade, uma intensa e constante transformação, que gera mudanças na forma de viver e sentir da humanidade. O ensino procura acompanhar estas mudanças, com o objetivo de evoluir e, frequentemente, utilizando-se dos recursos tecnológicos surgidos e usados diariamente.

De fato, a tecnologia exerce grande influência sobre a juventude atual, pois esta é uma geração que já nasceu em uma era tecnológica avançada. Podemos afirmar que os jovens absorvem conteúdos e criam relações em situações variadas de forma muito mais simples do que aqueles que não estão habituados a lidar com a tecnologia.

A atual forma de se comunicar no dia a dia também é influenciada pela tecnologia. A comunicação representa um dos elementos fundamentais da vida humana, não sendo possível estabelecer relações sem a comunicação. Uma das transformações observadas nesse sentido está ligado ao aprendizado da língua inglesa, uma habilidade que tem se mostrado cada vez mais importante, não sendo possível questionar seu valor ao analisar sua presença na cultura, nos negócios, principalmente, na tecnologia. Porém, mesmo reconhecido como um conhecimento fundamental, o inglês ainda não é dominado por grande parte da população

brasileira, sofrendo desvalorização inclusive no ambiente escolar. Não são observados esforços significativos para a busca de seu aprimoramento. Dessa forma, é comum que os alunos saiam do ensino médio carentes de conceitos básicos do idioma, com restrita capacidade de comunicação.

Um dos problemas relacionados à esta questão é o fato de que o ensino desta língua ocorre, frequentemente, de maneira desconectada da realidade, sem elementos capazes de gerar a motivação dos alunos e fazer com que estes se interessem pelo idioma. Assim, pode-se dizer que uma das maneiras de solucionar o problema, ainda que parcialmente, é elaborar métodos alternativos de ensino, que sigam um caminho diferente da maneira que estamos acostumados a observar em sala de aula, ou seja, diferente das aulas focadas em gramática, repetição e memorização.

Nosso objetivo aqui é descrever sucintamente, a efetividade do uso de recursos audiovisuais em sala de aula para ensino da língua inglesa. Esta análise se faz necessária em função da importância do idioma e também da grande necessidade de buscar meios de despertar o interesse e a paixão dos alunos, permitindo que a qualidade de ensino seja retomada. Podemos sim lecionar língua inglesa, a partir da disponibilização de conteúdos de maneira dinâmica e contextualizada, contribuindo para o progresso do aluno e da sociedade, consequentemente.

Os desafios do ensino da língua inglesa

Na língua inglesa, a ênfase na aprendizagem de sentenças descontextualizadas tem sido uma prática comum. Tal fato tem gerado, em alguns professores, a crença de que o estudo das estruturas, por si só, é suficiente para desenvolver nos aprendizes uma

forma eficiente de comunicação. Mas, o que é realmente se comunicar? É decorar frases corretas, ou seja, de acordo com a língua padrão? É ter conhecimento das regras gramaticais e do vocabulário, demonstrados apenas através de exercícios de substituição e transformação, os chamados *drills*? É conjugar tempos verbais e traduzir palavras e frases, sem considerar seu contexto de uso.

Soma-se a isso a formação precária dos docentes, turmas numerosas, falta de material didático e de infraestrutura nas escolas e carga horária insuficiente para o estudo da língua etc. Todos esses fatores contribuem para a falta de qualidade no ensino de línguas, e isso tem sido alvo de críticas constantes por parte da sociedade que afirma que o *inglês do colégio* não é significativo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), deveria existir reflexão sistemática sobre os recursos expressivos da língua, ao lado das práticas de leitura e produção de textos orais e escritos. Tais práticas não deveriam ser atividades baseadas no uso artificial da linguagem nem fragmentadas, ao contrário, devem atividades interligadas e articuladas pelo texto (os gêneros textuais, mais especificamente).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) legitima o Inglês, não só como a língua falada em países como nos Estados Unidos ou na Inglaterra, mas como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado. Com esse conhecimento, todos os jovens e crianças podem exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação nos mais diversos contextos.

Nessa perspectiva de língua franca, o Inglês deixa de ser apenas dos falantes nativos (onde é ensinada como língua materna), e passa a ser uma língua que varia, em diferentes contextos, que dependem do lugar onde é falada. Esse fator favorece o ensino da língua inglesa com mais interculturalidade.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 239).

A proposta da BNCC é a de reconhecer os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela, ampliando as noções do que vem a ser *certo* e *errado* no uso da língua.

A Base traz a visão de que a criança e o jovem aprendem na prática comunicativa e em contato com a língua em situações reais. A maneira de ensinar também muda, pois ressignificamos a relação entre falantes, língua (materna ou estrangeira) e seu contexto geográfico-cultural. Por outro lado, no que diz respeito ao eixo da Leitura, a BNCC aborda práticas diversas a serem trabalhadas com os alunos, com foco na construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.

O estudo do léxico e da gramática têm como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Isto traz outro desafio, o metodológico, uma vez que torna imprescindível que o professor trabalhe de outras formas em sala de aula, não mais no ensino exclusivo de regras, em uma abordagem tecnicista, mas do uso discursivo da língua, com materiais variados e atendendo às diferentes necessidades de seu contexto escolar e social. O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilitam

vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de aprender a língua.

Os conteúdos em sala de aula devem estar inseridos em contextos culturais diversos, desvinculando-se, inclusive, da noção de pertencimento a um único território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando o uso do inglês em contextos locais. Os textos estudados em sala não precisam ser recortes, que deslocam a língua para um modelo ideal, mas devem ser textos originais, tais quais circulam nas mais diversas esferas da sociedade, já que a língua é entendida como prática social. Devem ser consideradas as diferenças culturais e as variações linguísticas decorrentes de seus diferentes usos e variadas comunidades de fala, acolhendo os diversos repertórios linguísticos presentes na escola e fora dela.

As Metodologias Ativas e o uso de vídeos e/ou videoaulas

O principal objetivo deste método de ensino é incentivar os alunos a aprenderem de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento.

O professor atua como mediador da aprendizagem, provocando e instigando o aluno a buscar as resoluções por si só. O docente tem o papel de intermediar os trabalhos e projetos e oferecer retorno para a reflexão sobre os caminhos tomados para a construção do conhecimento, estimulando a crítica e reflexão dos jovens.

As Metodologias Ativas possuem diversas estratégias como por exemplo: aprendizagem entre times, aprendizagem baseada

em projetos, aprendizagem baseada em problemas, videoaulas, sala de aula invertida, uso de Objetos de Aprendizagem (OA), dentre outros. São muitos os benefícios ao trazer as Metodologias Ativas para dentro da sala de aula entre eles: autonomia, confiança, aptidão em resolver problemas, colaboração, senso crítico, protagonismo, empatia, responsabilidade e participação.

Podemos propor uma nova forma de trabalhar o recurso audiovisual das videoaulas em sala de aula, através de uma metodologia participativa e utilizando as videoaulas. Nesse sentido, Moran (2013, p. 56) afirma que “a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas”, dessa forma, os estudantes se envolvem e compreendem o material de diferentes maneiras. Para Barrére (2014, p. 80), videoaula significa:

[...] um vídeo que tem por finalidade auxiliar alguém a aprender alguma coisa independente da forma ou especificidade. Pode incorporar um caráter essencialmente pedagógico ou até aspectos mais tutoriais, como a utilização de um *software* ou a construção de algum artefato.

Barrére (2014) vê diferentes potencialidades nas videoaulas. O recurso audiovisual pode ser aplicado como: a) conteúdo único ou principal da disciplina; b) conteúdo de uma disciplina; c) conteúdo complementar de uma disciplina; d) opção para demonstrar algum conteúdo; e) atividade prática. Neste trabalho, as vídeoaulas apresentam potencial para serem exploradas como uma metodologia participativa promovendo a autoria e a colaboração entre os atores do ensino-aprendizagem.

Os vídeos e as videoaulas são recursos educacionais que oferecem aos estudantes a possibilidade de estudar um conteúdo quantas vezes for necessário, com recurso de áudio ou legenda,

animações, apoio textual e visual. Elas oferecem grande potencial para difusão do conhecimento, já que muitas pessoas podem ter acesso ao recurso ao mesmo tempo tanto *off-line* quanto *on-line*.

Além disso, o recurso aumenta a democratização do ensino e o acesso ao conhecimento, já que pode ser assistido com o auxílio de aparelhos diversos (televisão, celulares, computadores, *tablets*) por mais simples que sejam. Sanchez (2017) entende que o uso das videoaulas, aliado a outros recursos educacionais, pode estabelecer uma ligação eficiente entre professores e estudantes. Além disso, a autora ressalta que este elo tende a se potencializar. Sanchez (2017, p. 11) menciona que:

[...] as variadas formas de se editar vídeos permitem que o professor integre seu material didático em slides e gráficos à sua fala, e momentos de narração de conceitos. É importante ressaltar que assistir a vídeo aulas não significa uma atitude passiva. Ao contrário, contribui para a disciplina do estudante, a qual já mencionamos, ao eu autodesenvolvimento e autogestão.

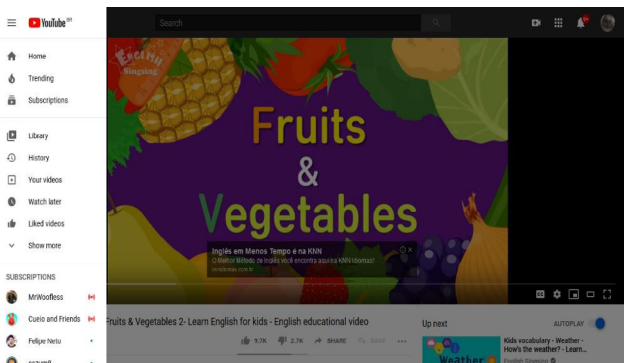
O *YouTube* – uma plataforma de distribuição de conteúdo em áudio e vídeo da *Google* –, se tornou um grande aliado dos professores, pois permite o compartilhamento de vídeos enfocando a aprendizagem de inglês enquanto língua estrangeira, dessa maneira, o *YouTube* oportuniza um diálogo sincrônico e/ou assincrônico entre aprendizes mais e menos experientes em língua estrangeira, que compartilham vídeos caseiros ou originais com informações e dicas sobre seu próprio processo de aprendizagem, bem como, questões mais específicas da língua, democratizando o intercâmbio de experiências e a troca de conhecimentos, em

uma forma de expansão da Zona de Desenvolvimento Proximal² (ZDP) gratuita, atrativa e lúdica.

O site permite que os usuários coloquem seus próprios vídeos na rede, sendo visualizados por qualquer pessoa no mundo inteiro. O *YouTube* utiliza o formato *Macromedia Flash* para reproduzir os conteúdos, além de permitir que usuários coloquem os vídeos em seus *blogs* e sites pessoais. Todo o potencial do *YouTube* foi reconhecido pela revista americana *Time*, que elegeu o site como a melhor invenção de 2006.

No site há conteúdos sobre qualquer tema, inclusive vídeos ensinando a língua inglesa. A Figura 1 é um exemplo desse tipo de vídeo.

Figura 1: Vídeo do YouTube²



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=utwgf_G91Eo

² Esta zona é definida como a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto. (VYGOTSKY, 2010, p. 32).

A Figura 1 apresenta um vídeo que oferece conteúdo educativo e divertido com animações, personagens, falas e músicas, que é rico em fantasia, dinamismo e que despertam a imaginação e criatividade do espectador. Este vídeo contém como tema o vocabulário referente às frutas e vegetais, em inglês, sendo, assim, um ótimo mecanismo de aprendizagem da língua inglesa em seus mais diversos níveis de ensino.

Formação de professores para o ensino de língua inglesa

Nóvoa (2009) afirma que devido à influência do docente na aprendizagem dos estudantes, faz-se necessário que o profissional que leciona línguas estrangeiras tenha formação apropriada para execução dessa tarefa, caracterizada por Almeida Filho (1993) como complexa e constantemente reflexiva. Para Barcelos (2004), o crescimento no número de estudos sobre a formação dos professores de Línguas Estrangeiras (doravante LE) demonstra, ainda, um reconhecimento por parte de pesquisadores em educação, principalmente em Linguística Aplicada (doravante LA), da necessidade de se compreender como o profissional que vai atuar nas salas de aulas está sendo preparado para assumir essa responsabilidade.

Dentre as novas atribuições do docente, além do conhecimento linguístico, estrutural, pedagógico e metodológico, este deve estar consciente de que a aprendizagem e o ensino de uma LE envolvem, também, aspectos culturais e fatores relativos às políticas linguísticas, extrapolando o ambiente da sala de aula.

De acordo com Celani (2001, p. 32), o profissional de ensino de LE no Brasil, deve ser percebido como:

[...] um ser humano independente, com sólida base na sua disciplina, ou seja, na língua que ensina, mas também com estímulo característico de pensar (visão de ensino), como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimentos, sendo necessário tanto o conhecimento da língua quanto o conhecimento sobre a língua e as estratégias diversas de ensiná-la e aprendê-la de forma eficiente e prazerosa.

Com o objetivo de capacitar profissionais de educação para garantir um ensino de qualidade para os brasileiros, o Governo Federal implantou o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Esse programa é direcionado para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

Todos os anos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) divulga o Calendário de Atividades do Programa, com os cursos disponibilizados, bem como fóruns e outros eventos. As inscrições são realizadas em períodos determinados durante o ano todo, mas variam de acordo com as oportunidades oferecidas pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais, bem como pelas Instituições de Ensino Superior.

Em geral, os profissionais interessados podem acompanhar informações sobre as vagas por meio da Plataforma Freire, onde os professores podem se candidatar aos cursos validados pelas Secretarias de Educação.

Vale ressaltar que, por ser uma iniciativa do Governo, os cursos são gratuitos para todos os professores. A Capes é responsável por repassar os recursos financeiros às instituições de ensino responsáveis pela formação. No entanto, fica sob responsabilidade

das Secretarias de Educação o fornecimento de material escolar, transporte, hospedagem e alimentação durante o processo de formação, que em diversas realidades este compromisso não acontece adequadamente, como é o caso deste relato.

O projeto é uma ótima oportunidade para que possamos concluir o ensino superior, visto que as aulas acontecem de forma semipresencial o que torna possível conciliar nosso trabalho com a faculdade.

Destacamos o Parfor como importante iniciativa de formação inicial em serviço, e também, a valorização crescente da formação continuada, uma vez que na área de educação é necessária a qualificação constante relacionada aos componentes curriculares, as estratégias metodológicas e aos recursos, como metodológicos.

Vamos relatar aqui um pouco da nossa experiência em sala de aula com a disciplina de inglês. Desse modo, produzimos na sequência, um relato de nossa experiência com uso de recursos audiovisuais no ensino de língua inglesa. O texto prosseguirá com o discurso em primeira pessoa.

Descrição da experiência com os recursos audiovisuais

Considero-me uma professora criativa, que gosta de trabalhar com a ludicidade. A maneira que adquiri essa habilidade e o gosto pelos recursos áudio visuais foi na verdade um processo que teve início a partir de minhas frustradas tentativas de oferecer uma aula atrativa para os alunos.

A escola, onde eu lecionava, oferecia projetor de multimídia, mas o notebook, que é um recurso essencial para o funcionamento do projetor, estava com defeito. Quando consegui um note-

book emprestado, não pude usá-lo por não ter habilidade com este equipamento e precisei de alguém que soubesse manuseá-lo, todavia, a funcionária da escola que costuma exercer essa função, não estava disponível nas horas em que eu precisava. Dos únicos televisores que havia na escola, um, era modelo antigo e não tinha entrada para *pendrive*, e o outro televisor que era modelo *smart*, que me auxiliaria na atividade proposta, e estava com a tela trincada devido a uma queda. Foi então que surgiu a ideia de trazer minha própria televisão *smart*.

Para tanto, passei a pesquisar muitos conteúdos na internet e vários vídeos no *YouTube*, de acordo com os conteúdos programados para meus alunos. Nessas pesquisas, encontrei vídeos lúdicos e coloridos e, especialmente, um estudo realizado pelo pesquisador e neurocientista Alex Born que realizava experimentos a partir dos efeitos das cores em nosso cérebro. Através dos resultados de seus experimentos, o neurocientista mapeou como o cérebro reage a cada cor. Vejamos.

Quadro 1: Reação do cérebro as cores.

COR	PARTE DO CÉREBRO ENVOLVIDA	EFEITOS
Azul	Córtex Pré-Frontal.	Em tom escuro relaciona-se ao poder. Em tom mais claro, provoca sensação de frescor e higiene. Está ligado a produtividade e sucesso.
Laranja	Sistema de recompensa, responde pelo prazer e necessidade de repetição da experiência prazerosa.	Mudança, expansão e dinamismo.
Amaro	Sistema de Recompensa.	Passa a mensagem de transparência nas negociações ou no objetivo do lucro. Combinada com outras cores, significa credibilidade.

COR	PARTE DO CÉREBRO ENVOLVIDA	EFEITOS
Cinza	Putâmen – regula a distribuição de dopamina, um neurotransmissor relacionado à sensação de prazer. Ínsula – coordena as emoções.	É a expressão de neutralidade. Pode significar indecisão ou ausência de energia.
Verde	Córtex Pré-Frontal – ligado às decisões, pensamento abstrato e criativo, respostas afetivas e capacidades para conexões emocional e julgamento social.	Remete à natureza. Transmite frescor, harmonia e equilíbrio. Reforça a ideia de ponderações e coerência.
Marrom	Sistema Límbico – estrutura interna que responde pelas emoções.	É uma cor pesada. Sugere conservadorismo.
Branco	Córtex Cerebral Esquerdo – responsável pelo pensamento lógico e pela competência comunicativa.	Sugere pureza. Cria impressão de luminosidade. Transmite ideia de frescor e calma. Combinado com outras cores proporciona harmonia.
Roxo	Pólo Frontal – ligado ao planejamento de ações e de movimento e ao pensamento abstrato.	Pode remeter a mistério. Também se relaciona a calma e sensatez.
Vermelho	Amígdala e Núcleo Accumbens – estrutura ligada ao prazer.	Emoção, dinamismo, sexualidade, virilidade e masculinidade. Em relação ao consumo pode estimular, no caso de alimentos, ou evitá-los (objetos e lazer).
Preto	Amígdala – regula comportamento sexual, agressividade, medo e memória emocional.	Sugere mistério, curiosidade ou superioridade, além de nobreza e distinção.

Fonte: Adaptado de Camargo e Taurata (2010).

Conforme evidenciado, as cores atraem muito a atenção dos alunos, e além do aspecto estético, os recursos audiovisuais têm conteúdo para enriquecer o vocabulário dinamizar as aulas de gramática. Durante as aulas, os alunos pediam para repetir e eu repetia quantas vezes fosse preciso. Eles gostavam muito dessas aulas com uso de equipamento tecnológico.

O vídeo possui características latentes e próprias que dialogam com seu observador. Essa mídia, apesar de não apresentar um diálogo bilateral, consegue expor, desde que respeitando certas leis e linguagens do audiovisual, um conteúdo que age direto no campo da percepção do ouvinte. O termo linguagem audiovisual, portanto, significa que irá ocorrer uma exposição plenamente inteligível para quem o vê.

Hoje estou lecionando em outra escola, onde encontrei os mesmos problemas com recursos e infraestrutura, e continuei a fazer o mesmo trabalho, levando minha televisão *smart* para esta escola também. Os alunos adoram, aprendem rápido e o áudio causa um efeito que estimula o cérebro de tal forma que as mensagens contidas no vídeo parecem ficar retidas na memória.

Percebo isso quando vou na semana seguinte a estas salas e me deparo com meus alunos pronunciando os conteúdos assistidos na aula passada. Então, concluo que o recurso audiovisual é um grande aliado para o ensino da língua inglesa. No quadro 2, apresento um Plano de aula como ilustração do uso de vídeo em sala de aula para o ensino de inglês.

Quadro 2: Plano de aula ilustrativo

TURMA	6º ano																				
TOTAL DE ALUNOS	25																				
CONTEÚDO	Days of the week / Months of the year.																				
RECURSO	Televisão, controle remoto, fio de extensão, pendrive, quadro branco, pincel para quadro branco, apagador, caderno, lápis, borracha e caneta.																				
METODOLOGIA	<p>A professora vai ligar os equipamentos na energia elétrica e pausar no início. Em seguida, explicará para os alunos as etapas da aula, primeiramente perguntando se eles conhecem o nome dos dias da semana e dos meses do ano em inglês.</p> <p>Importante pedir para que fiquem atentos; apertar o play do controle para iniciar o primeiro vídeo que tem duração de dois minutos e vinte e nove segundos (Uma sugestão é o uso de vídeos curtos, para que a atividade não se torne cansativa); exibir o vídeo novamente e pedir para os alunos que acompanhem a canção da música em voz alta. Em seguida a professora vai exibir o segundo vídeo que tem duração de três minutos e quarenta e oito segundos; se necessário e solicitado pela turma exibir o vídeo novamente pedindo para que os alunos acompanhem a canção da música em voz alta; Momento da interação: A professora vai escrever na lousa as seguintes frases: "When is your birthday?"</p> <p>Ex: On January 5 th</p> <p>A professora vai fazer a leitura em voz alta e em seguida, vai fazer a pergunta, para cada aluno individualmente, para que eles respondam a data de seu próprio aniversário.</p> <p>Atividade escrita: Copiar no caderno a atividade da lousa (Activity) Escrever em inglês: Dias da semana- Meses do ano- Formar equipes de cinco componentes que irão fazer as seguintes perguntas entre si: When is your birthday? \ When is your mother's birthday? - Dictation:</p>																				
	<table> <tr> <td>1. Friday</td> <td>11. Tuesday</td> </tr> <tr> <td>2. May</td> <td>12. December</td> </tr> <tr> <td>3. Monday</td> <td>13. Thursday</td> </tr> <tr> <td>4. October</td> <td>14. April</td> </tr> <tr> <td>5. Wednesday</td> <td>15. July</td> </tr> <tr> <td>6. August</td> <td>16. September</td> </tr> <tr> <td>7. Sunday</td> <td>17. November</td> </tr> <tr> <td>8. January</td> <td>18. June</td> </tr> <tr> <td>9. Saturday</td> <td>19. March</td> </tr> <tr> <td>10. February</td> <td></td> </tr> </table>	1. Friday	11. Tuesday	2. May	12. December	3. Monday	13. Thursday	4. October	14. April	5. Wednesday	15. July	6. August	16. September	7. Sunday	17. November	8. January	18. June	9. Saturday	19. March	10. February	
1. Friday	11. Tuesday																				
2. May	12. December																				
3. Monday	13. Thursday																				
4. October	14. April																				
5. Wednesday	15. July																				
6. August	16. September																				
7. Sunday	17. November																				
8. January	18. June																				
9. Saturday	19. March																				
10. February																					
OBJETIVO	Conhecer a escrita e a pronúncia dos dias da semana e meses do ano como também aprender a fazer perguntas simples como a data de aniversário de alguém.																				
AVALIAÇÃO	<p>Jogo da memória:</p> <p>Formar cinco grupos com cinco alunos e para cada grupo entregar um jogo da memória com os dias da semana e meses do ano (em inglês). O professor vai observar a atuação de cada componente da equipe e anotar o nome dos alunos que tiveram mais dificuldade com as palavras. Para avaliação da estratégia é interessante que ao final da aula a professora faça as seguintes perguntas aos alunos: Vocês gostaram da aula com vídeo? Vocês preferem aulas como esta ou aulas apenas escrevendo?</p>																				

Fonte: Elaboração própria.

O planejamento de atividades nas escolas públicas, realidade que vivencio, representa um grande desafio, pois temos alunos com níveis de desenvolvimento e aprendizagem diversos, assim como interesses, motivações e contextos diferentes. Muitas vezes implementar atividades que incorporem as mais modernas propostas metodológicas esbarra nos recursos disponíveis e na formação do professor.

O plano descrito no Quadro 2 adota como recurso audiovisual o vídeo, que conforme descrito, tende a ser um material que desperta o interesse dos alunos da era digital, além de sua vantagem em combinar som (pronúncia) e imagem (escrita).

Os temas abordados, a saber, dias da semana, meses do ano e data de aniversário fazem parte do contexto de todos os alunos, e as estratégias da aula objetivam garantir a participação, interação e colaboração. O acesso aos vídeos é fácil e livre e o potencial de ensino é enorme a depender do preparo do professor. Nas Figuras 2 e 3 apresentamos *prints* (capturas de tela) do vídeo utilizado no plano de aula ilustrativo.deo:

Figura 2: Vídeo: Days of the Week Song | The Singing Walrus



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mXMofxtDPUQ&list=RDmXMofxtDPUQ&index=1>

O vídeo mostrado na Figura 2 oferece conteúdo educativo. Destacamos a abordagem musical, haja visto a música ser considerada um importante recurso mnemônico. Aborda os dias da semana, que é um conteúdo sempre explorado pelos professores e representa um ótimo material de aprendizagem da língua inglesa.

Figura 3: Vídeocurto do YouTube- Months of the Year Song | Song for Kids | The Singing Walrus.



Fonte: <https://youtu.be/Fe9bnYRzFvk>

O vídeo mostrado na Figura 3 possui a mesma estética e musicalidade do vídeo descrito na Figura 2, diferindo apenas no conteúdo que, nesse caso, são os meses do ano. Embora alguns possam julgar o vídeo infantil, normalmente é usado no ensino fundamental.

É preciso que fique claro que o vídeo é apenas um recurso, uma ilustração, que nesse caso tem a vantagem de apresentar som e imagem. O potencial de ensino depende do uso pedagógico que o mediador fará, assim como a relação com os conhecimentos prévios dos aprendizes e o contexto sócio-cultural no qual estão inseridos.

Considerações Finais

O objetivo do artigo foi apresentar o uso de recursos audiovisuais como uma alternativa para o ensino de inglês. Como já mencionado, os vídeos com o áudio e suas imagens e textos coloridos tornam as aulas mais atrativas para os alunos, que desta maneira aprendem de forma mais significativa.

Neste trabalho, foi apresentado o uso do aparelho de televisão, para exibição de vídeos do *You Tube* em aulas em inglês. A televisão é um recurso mais acessível principalmente em escolas públicas, e o uso de vídeos e videoaulas estimulam os alunos.

Como exemplo de outros recursos que podem ser utilizados citamos computador; projetor de multimídia; *notebook*; celular; *tablet*; *smartphone*; aparelho de som entre outros.

Além dos vídeos e videoaulas do *You Tube*, existem outras plataformas e *softwares* educativos que podem ser exploradas para o aprendizado da língua inglesa³.

Conforme demonstrado ao longo do artigo, o uso de vídeos em sala de aula apresenta diversos aspectos positivos tais como: favorecer a aprendizagem autônoma pelos alunos, assim como a participação, interação e cooperação características das metodologias ativas, o que é uma vantagem no ensino de língua inglesa por dispor de som (para pronúncia) e imagem (para escrita). O uso de música e cores emprestam dinamismo ao recurso e funcionam como recurso mnemônico. O aspecto negativo é o fato de alguns professores ainda não saberem manusear equipamentos tecnológicos e esse fato pode atrapalhar a execução destas aulas.

3 Endereços eletrônicos sugeridos: www.atividadeseducativas.com.br; eslgamesplus.com; playkids-games.com; learnenglish.britishcouncil.org; kahoot.com; plickers.dentreoutros.com.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 4ª Ed, 1993

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem e Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BASTOS, D e SUASSUNA, Livia. E. Como anda o ensino da análise linguística? Um estudo dos modos de fazer de professores de ensino médio. In: _____. **Estudos sobre educação e linguagem**: da educação infantil ao ensino médio. MARCUSCHI, E; LEAL, T. F. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011. p. 179 - 200

BARRÈRE, E. Videoaulas: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. In: 3º CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, Dourados, MS, 03 a 06 de novembro de 2014. Disponível em: <www.brie.org/pub/index.php/pie/article/download/3154/2668>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, H.; TAURATA, S. Como saber o que se passa na cabeça do consumidor, **Revista Pequenas Empresas & Grandes Negócios**, n. 260, setembro, p. 104-106, 2010. Disponível em: <http://revistapegn.globo.com/Revista/Common/0,,EMI168324-17157,00-COMO+SABER+O+QUE+SE+PASSA+NA+CABEÇA+DO+CONSUMIDOR.html>. Acesso em: 10 mai. 2020.

CELANI, M. A. A. **Ensino de Línguas Estrangeiras**: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, V. (org.) O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão. Pelotas, EDUCAT, 2001

FERRÉS, J. Pedagogia dos Meios Audiovisuais e Pedagogia com os Meios Audiovisuais. In SANCHO, J. (Org.) **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 127-155.

FERRÉS, J. **Vídeo e Educação**. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas (atualmente Artmed), 1996. Televisão e Educação. São Paulo: Artes Médicas (Artmed), 1996.

GOMES, L. F. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 233, p. 477-492, 2008.

MORAN, J. Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de novas tecnologias. In: MORAN, J. Manuel; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, J. Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SANCHEZ, T. Videoaula atrelada a outros recursos: realismo e maleabilidade. In: SILVA, A. (Org.). **Demandas para a Educação a Distância no Brasil no Século XXI**. Ponta Grossa: Athena, 2017. p. 112-119.

SANTOS, K.; LIMA, D. A Formação do Professor de Língua Inglesa no Cenário Brasileiro: Crenças e Experiências como Fatores de (Trans) Formação da Prática Pedagógica. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 551-568, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8540>. Acesso em: 5 mar. 2020.

SEÇÃO II

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E METODOLOGIAS

EDUCAÇÃO BILÍNGUE, BILINGUISMO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONCOMITANTE EM PORTUGUÊS E INGLÊS, UM INDICATIVO DE ESTRATÉGIA POSSÍVEL: *SIGHT WORDS*

Elaine Cristina Santiago Oliveira
Eric Silva dos Santos

Introdução

Com a globalização e a valorização da aquisição de uma nova língua, principalmente a língua inglesa, se fez necessário que escolas em todo o território brasileiro se reinventassem e oferecessem aos pais a opção de uma educação bilíngue para seus filhos. Hoje, muitas escolas privadas oferecem programas em educação bilíngue, como opção para uma educação inovadora e que possa oferecer diferentes vivências em sala de aula. Muitos pais buscam essa opção mesmo que não haja planos de emigração ou laços afetivos com a língua inglesa, o que querem é proporcionar aos filhos a oportunidade de usufruir do ensino de uma língua estrangeira e as vantagens que a mesma oferece.

O ensino bilíngue no Brasil segue as diretrizes do Ministério da Educação e o currículo regular obrigatório, entretanto, as aulas desse sistema podem ser oferecidas como carga horária extra, ou no contra turno, com conteúdos que também estão sendo ministrados na língua materna, no caso, a língua portuguesa, e são expostos e discutidos em inglês oferecendo aos alunos momentos de imersão no idioma e nas experiências.

Algumas dessas escolas usam a língua inglesa durante o horário do ensino regular para se comunicar nas dependências da escola, reforçando comandos, expressões do dia a dia, momentos que fazem parte da rotina para que as crianças se acostumem com o vocabulário. Entre as principais vantagens dos programas em educação bilíngue estão o domínio e uso fluente da língua inglesa, expansão de conhecimentos multiculturais, melhora na capacidade cognitiva, tomada de decisões e resolução de problemas.

As escolas oferecem a educação bilíngue já nos primeiros anos da educação infantil e até mesmo para bebês na creche. Portanto, muitos alunos iniciam na educação bilíngue e passam pelo processo de letramento e alfabetização em duas línguas distintas, mesmo que não seja em momentos concomitantes.

O processo de letramento e alfabetização em dois idiomas ao mesmo tempo não parece ser um obstáculo para bons resultados individuais, entretanto, em nossa experiência como professores de escola bilíngue e socioconstrutivista, alguns alunos apresentam progresso mais lento em relação aos alunos que são monolíngues. Assim, é necessário buscar estratégias de letramento que possam viabilizar o processo de alfabetização, e que em diferentes línguas esse processo não comprometa o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aluno – tanto na língua materna como na segunda língua.

Pesquisando sobre o assunto, podemos perceber as diferenças entre os métodos de letramento e alfabetização em português e inglês, e como algumas estratégias podem ajudar aprendizes de inglês, como segunda língua, a desenvolver a habilidade leitora e escrita, posteriormente, com eficiência. O método fônico é muito utilizado por países que tem o inglês como L1, e utilizando esse método em sala de aula, constatamos que é uma alternativa efi-

ciente para que os alunos desenvolvam consciência fonética em relação aos sons de cada letra do alfabeto quando estão inseridas em diferentes palavras.

Uma das metodologias que nos chamou atenção foi o uso de *Sight Words*: palavras de alta frequência que aparecem em atividades e textos e que não seguem regras de pronúncia. Essas palavras apresentam dificuldades ao serem lidas apenas pelos sons das letras, permitindo que a criança se familiarize com as palavras de alta frequência facilitando o processo de letramento e alfabetização, tornando-o um leitor bem-sucedido, com ótima habilidade em escrever.

Dessa forma, havia em nós a curiosidade em compreender como o uso da metodologia de *Sight Words* poderia influenciar de maneira positiva o processo de aprendizagem da língua inglesa de alunos bilíngues, e essa interação entre inglês-português durante evolução do processo de letramento e alfabetização. Buscando na literatura percebemos ausência de pesquisa acerca dessa temática, considerando o uso da metodologia no ensino bilíngue no Brasil

Assim, o objetivo desse trabalho é desenvolver uma pesquisa bibliográfica que possa nortear a compreensão do uso de *Sight Words* no processo de letramento e alfabetização em língua inglesa, e até que ponto esses processos podem ser eficazes ou não quando se tratam de alunos bilíngues, que passam por processos simultâneos em línguas distintas.

Bilinguismo e educação bilíngue

François Grosjean (1982), autor francês, afirma que o bilinguismo já existe há muito tempo em diversas nações ao redor do mundo, como por exemplo: Canadá, Índia, Irlanda, África do Sul, Singapura, entre outras. Segundo o autor:

O bilinguismo é mundial, é um fenômeno que existe desde o começo da linguagem na história humana. É provavelmente verdade que nenhum grupo de linguagem tenha existido isolado de outros grupos, e a história da linguagem está repleta de exemplos do contato da língua levando a alguma forma de bilinguismo (GROSJEAN, 1982 *apud* SOUSA, 2013, p. 21).

Considerando essa afirmação, conceituar o termo bilinguismo vem sendo um desafio para os estudiosos pela complexidade dos fatores envolvidos nesse fenômeno. Fatores de cunho social, cultural, político, educacional, econômico, religioso e geográfico, atrelados a diferentes contextos históricos, mostram que o contato entre línguas acontece em diferentes situações e graus.

Segundo Bloomfield (1935, *apud* HAMERS; BLANC, 2000, p. 6), bilinguismo é a capacidade que um indivíduo possui de usar duas línguas com alto nível de proficiência, sem que haja perdas para L1 ou falhas na L2, é o que se conhece como “o controle nativo”.

Entretanto, pensando nos fatores acima citados, ao longo do tempo outros pesquisadores perceberam que o termo poderia ser definido com menos rigidez. Assim, Macnamara (1967, *apud* HAMERS; BLANC, 2000, p. 45) defende que ser bilíngue é ser capaz de se comunicar sem ter obrigatoriamente de dominar todos os aspectos linguísticos da língua e possuir competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever).

Para David Crystal (2000, p. 39), no *Dicionário de Linguística e Fonética*, as definições de bilinguismo refletem suposições sobre o grau de proficiência que uma pessoa deve atingir antes de ser qualificada como bilíngue (se comparada a um falante-nativo monolíngue, ou um pouco menos que isso, até o ponto de conhecimento mínimo de uma segunda língua).

Baker (2001), por sua vez, define o indivíduo bilíngue como aquele capaz de usar mais de uma língua, e que dizer quem é ou não bilíngue dependerá do propósito da definição, logo, diferenças na classificação continuarão a existir. Para o autor, focar no uso da língua no seu dia a dia é a melhor saída.

Na mesma linha de raciocínio, Li Wei (2000) afirma que o termo bilinguismo define indivíduos que possuem mais de duas línguas, devendo-se incluir nesse grupo pessoas com diferentes graus de proficiência, assim como pessoas que fazem uso de três ou mais línguas.

Grosjean (2010) diz que um indivíduo não precisa dominar completamente a outra língua para ser considerado bilíngue, e ainda enfatiza que:

Muitas pesquisas já realizadas, com o advento da neurociência, comprovam que o bilinguismo impacta positivamente o desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente por propiciar maior plasticidade e flexibilidade entre as sinapses, característica que facilita aprendizagens subsequentes (VIAN; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013, p. 403).

O estudo “Bilinguismo: Consequências para a Mente e o Cérebro”, dos pesquisadores Bialystok, Craik e Luk (2012), publicado na revista médica *Trends in Cognitive Sciences*, nos mostra que o uso de duas línguas estimula regiões do cérebro que são básicas para a atenção geral e o controle cognitivo. Ao administrar duas línguas simultaneamente, o sistema de controle executivo do cérebro, que é o que facilita a concentração, é executado de forma contínua para evitar conflitos entre as línguas.

Tomando como base as afirmações que mostram que o bilinguismo apresenta mudanças cognitivas positivas, e com as expecta-

tivas que os pais têm em proporcionar aos filhos oportunidades que os preparem para o futuro, escolas privadas de todo o país colocaram à disposição das famílias programas de ensino bilíngue que asseguram que a criança cresça em contato com duas línguas, solidificando-as e capacitando-as a se comunicar fluentemente em ambas.

Grosso modo, a educação bilíngue se caracteriza pelo ensino de duas línguas, ou mais, e tem como objetivo principal possibilitar ao aluno estar em contato com a L2 e adquirir por meio de uma abordagem de aprendizagem de conteúdos formativos e conhecimento linguístico, e principalmente de vivências nas quais o aluno poderá usar a língua em diferentes contextos, um alto nível de proficiência na segunda língua.

Segundo Appel e Muysken (1996, p. 95) a Educação Bilíngue consiste naquele sistema em que uma língua minoritária joga um papel de certa importância junto a uma língua majoritária. É esperado que através de uma educação bilíngue o aluno passe pelo processo de solidificação do conhecimento adquirido e possa transitar de uma língua a outra com naturalidade e fluência.

Concernente a melhor idade de aprender uma língua, Silveira (2016) acredita que, devido à configuração do cérebro, até o final da infância é propício para qualquer tipo de aprendizado, quanto mais cedo uma criança começar a aprender uma língua estrangeira, maior será a probabilidade de adquirir essa língua com fluência e pronúncia próxima às de um falante nativo.

Mesmo com a notória expansão de escolas oferecendo educação bilíngue, no Brasil ainda não existe lei que regulamente essa modalidade de ensino. Essa ausência de normatização e definição por intermédio do Ministério da Educação possibilita que as escolas organizem seus programas bilíngues de maneiras diversas. Na prática, nem sempre pais de alunos e corpo docente têm cla-

reza sobre o que vem a ser educação bilíngue de fato, sobre seus objetivos e orientações, modelos e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e, principalmente, sobre sua eficácia (MELLO, 2010).

Em relação aos modelos de programas bilíngues, existem diversas definições preconizadas por diferentes autores. Segundo Stroud (2002) os programas bilíngues mais conhecidos podem ser constituídos das seguintes maneiras: a *educação bilíngue de Transição*; de *Manutenção*, que pode ser *estática* e/ou de *desenvolvimento*; a de *enriquecimento*; e o *programa restaurador* ou *inovador*. Vejamos maiores detalhes.

- Educação bilíngue de Transição - tipicamente tem o objetivo de assimilação e integração social das minorias através da aprendizagem na língua dominante, isto é, o falante passa aprender na língua dominante. As bases teóricas desse modelo são a de que a criança aprenda o mais rápido possível à língua dominante e assim ser incluída no meio da sociedade nacional;
- Educação bilíngue de Manutenção - visa basicamente manter a língua materna na escola. Tem um objetivo pluralista, reforça a identidade cultural das línguas minoritárias e propõe a afirmação dos direitos civis abrigoando a manutenção da língua materna;
- Tipo estática - busca manter o nível de competência linguística da criança ao entrar na escola, isto é, da língua materna da criança, e assim evitar perdas linguísticas. Na prática, usa apenas a língua de casa dos alunos;
- Tipo desenvolvimento - continua a língua materna e instrui na língua dominante, visa desenvolver as habilidades dos alunos em língua minoritária para plena proficiência linguística;

- Educação bilíngue de enriquecimento - tenta alargar a língua minoritária, trata-se da afirmação do pluriculturalismo e a integração social nacional com base na autonomia dos grupos;
- Educação bilíngue restaurador ou inovador - busca revitalizar uma língua na sua comunidade de falantes.

Para Appel e Muysken (1996), ainda há o programa *bilíngue de imersão*. Trata-se do tipo de programa bilíngue que os falantes da língua dominante ou de prestígio passam a aprender juntamente com os falantes da língua minoritária, e entre ambos aprendem e trocam experiências entre si.

Grosjean (1982 *apud* MEGALE, 2005) afirma que em programas de imersão, embora as crianças sejam primeiramente instruídas em uma segunda língua, a língua nativa da criança é introduzida no contexto escolar gradativamente até tornar-se um segundo meio de instrução.

O outro modelo de educação *bilíngue de imersão* descrito por Harmers e Blanc (2000) explica que um grupo de crianças falantes de uma L1 recebe toda ou parte da instrução escolar através de uma L2. Os autores esclarecem que os programas de imersão estão baseados em duas hipóteses.

A primeira delas é que a L2 é aprendida de modo equivalente ao aprendizado da L1 e a segunda hipótese é a de que a língua é aprendida de modo mais eficaz em um contexto estimulante, que aprimore as funções da língua, expondo as crianças a formas naturais da mesma (HARMERS; BLANC, 2000, p. 1).

Há algumas escolas que são caracterizadas como *internacionais*, pois adotam o currículo estrangeiro e um programa específico de ensino, até mesmo o início e final do ano letivo acontecem

em meses diferentes do ano letivo brasileiro. A L1 nesse caso não é a língua portuguesa, todo o contexto escolar gira em torno da língua estrangeira, na maioria dos casos, a língua inglesa.

Outra prática consiste em adotar um programa com *currículo internacional*, porém a escola segue o calendário do ano letivo brasileiro. A metodologia de imersão utilizada nesse tipo de abordagem geralmente é a *PBL (Project Based Learning)* ou em português, *Aprendizagem Baseada em Projetos*, trazendo temas adequados para cada faixa etária e que abordam tópicos relacionados à sociedade, ciências, linguagem, matemática, tecnologia, história, geografia, música, educação física e arte.

Harmers e Blanc (2000) declaram que o fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas. Portanto, uma das vantagens da educação bilíngue na preparação do indivíduo para vivenciar um mundo sem fronteiras, consequências da globalização, é ajudar a criança a começar uma mudança em direção a uma perspectiva nacional, internacional e principalmente intercultural, além de desenvolver qualidades e disposições individuais que acreditamos que as crianças acharão essenciais no século XXI.

Alfabetização, Letramento e Biletramento

A educação é parte dos direitos básicos de qualquer ser humano ao redor do mundo, pois é por meio do conhecimento que o indivíduo se torna consciente de seu papel na sociedade. Assim, a alfabetização é a base para uma educação de qualidade e prepara o cidadão para exercer sua função com responsabilidade. Por isso é importante que uma nação esteja preocupada com os primeiros anos escolares de uma criança, como afirma Ferreiro (2004, p. 17):

De todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis, e que têm mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar (FERREIRO, 2004, p. 17).

O processo de alfabetização nunca deixou de ser importante para a formação do indivíduo, no intuito de torná-lo parte da sociedade, e para acompanhar as mudanças no mundo, a maneira de pensar esse processo também mudou. Leite (2006) aponta que a nova concepção de alfabetização, preocupada em alfabetizar e letrar, enfatiza dois aspectos fundamentais:

De um lado, resgata o caráter simbólico da escrita, que passa a ser entendida como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente, o qual é determinado histórica e culturalmente; assim, uma palavra é relevante por simbolizar um significado compartilhado pelos membros da comunidade. Por outro lado, enfatizam-se os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais um determinado grupo social utiliza-se efetivamente dela. Nesse sentido, pode-se falar em escrita verdadeira, em contrapartida à escrita escolar – aquela que não corresponde à escrita presente nas práticas sociais [...] (LEITE, 2006, p. 452-453).

O processo de alfabetização está relacionado com o conhecimento de um sistema alfabético e a compreensão das funções das letras, seus sons, codificação e decodificação desse código. O domínio de um sistema linguístico e as habilidades para ler e escrever possibilitam a interação com o meio e para essa interação seja eficiente, é necessário que a criança seja exposta

à linguagem escrita em diferentes contextos. Para dar sentido à alfabetização, as atividades envolvendo leitura e escrita precisam estar associadas às práticas sociais, emergindo desse ponto o conceito de letramento.

No que diz respeito ao letramento, trata-se do processo de percepção do indivíduo de que a leitura e a escrita fazem parte de seu cotidiano, em diversos ambientes e que essas desenvolvem funções sociais importantes de comunicação entre as pessoas no meio onde está inserido. Assim, letramento seria o entendimento da importância que as habilidades leitora e escrita têm no meio social e na consolidação do sujeito como parte da sociedade e do mundo.

Bortolini (2009) afirma que enquanto a alfabetização envolve a aprendizagem de habilidades básicas da escrita, como codificação e decodificação de palavras e frases, o letramento implica o uso social das práticas letradas. O processo de letramento, em um sentido mais amplo, abrange os aspectos cognitivos e linguísticos da linguagem, atrelados aos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos do meio ao qual o indivíduo está inserido.

Assim, a interpretação daquilo que se lê é ainda mais importante do que a ação da leitura em si. O processo de alfabetização sem o despertar do letramento, se torna algo incompleto como afirma Soares (2004, p. 39-40):

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p. 39-40).

Levando as afirmações sobre alfabetização e letramento em consideração ao ensino bilíngue, a criança desenvolve habilidades comunicativas na segunda língua e entende que cada código é utilizado em determinados ambientes e entre pessoas de comunidades distintas, como por exemplo: em casa ou na escola. Segundo Baker (2001), duas línguas raramente são empregadas para a mesma situação, pois enquanto uma língua é usada em casa, com amigos, na escola, a outra está presente no trabalho, na comunicação via internet, na música.

Por conseguinte, a criança passa pelo processo de letramento e o processo de alfabetização, na segunda língua, só ocorrerá após a criança estar alfabetizada na língua materna. Reyes (2006) atenta para o fato que esse processo pode ser diferente mesmo entre bilíngues, já que existe a possibilidade de que a criança seja alfabetizada em duas línguas ou mais, simultaneamente, ou que ela se alfabetize primeiro na língua materna para só depois se apropriar da escrita de outras línguas.

Entretanto, a alfabetização bilíngue pode ocorrer de forma simultânea ou sequenciada. Segundo Chediak (2019):

Quando a alfabetização ocorre de forma simultânea, a escrita de ambas as línguas é introduzida concomitantemente. Na alfabetização sequenciada, a criança é alfabetizada na língua materna, e somente após escrita e leitura na primeira língua é que o processo de alfabetização na segunda língua é iniciado. Todavia ocorrem transferências nos dois processos o tempo todo, ocorrendo de forma simultânea ou não (CHEDIAK, 2019, p. 1).

É importante lembrar que durante o processo de biletamento o indivíduo utiliza conhecimentos prévios e habilidades adquiridas em ambas as línguas; nessa troca constante há uma transfe-

rência de percepção dos sons das letras, da escrita, do sentido das palavras, do contexto, e nessa construção cria-se um processo natural de aquisição das línguas, tanto no sentido formativo quanto como ferramenta social. Assim, o processo de alfabetização será consolidado em ambas as línguas, entretanto, respeitando-se os aspectos cognitivos individuais, o ritmo de aprendizagem de cada um, especialmente quando a criança precisa acessar a mais de um código linguístico durante o processo.

O bilinguismo é caracterizado pela capacidade que a criança tem de compreender duas línguas e suas funções sociais, ampliando, com isso, seus conhecimentos em relação à cultura, sociedade e se prepara para um mundo globalizado. Assim, além de aprender uma língua estrangeira, a criança cresce num meio de diversidade cultural, aprendendo a aceitar e respeitar as diferenças, desenvolvendo o senso crítico em relação às outras culturas e costumes. Ressalta-se que no mundo atual saber falar uma segunda língua é indispensável, e, como a língua mundial da comunicação é o inglês, saber ouvir, ler, escrever ou falar na língua inglesa é essencial (IANNI, 2000; CRYSTAL, 2005).

Metodologia de ensino da língua inglesa para crianças

Na literatura encontramos diversas abordagens, métodos e técnicas que, ao longo das décadas, foram utilizados no ensino de língua estrangeira ao redor do mundo com o intuito de maximizar a aprendizagem de um novo idioma e em curto espaço de tempo. Entretanto, hoje, como professores de inglês, podemos afirmar que, em sala de aula, devemos utilizar o melhor de cada metodologia em momentos específicos, se o objetivo é estimular

o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos aprendizes, considerando o ritmo individual de cada um.

Assim, após 5 anos de experiência trabalhando em escolas com programas bilíngues de língua inglesa para crianças, percebemos que não se pode utilizar uma abordagem ou método específico, pois esses pequenos aprendizes passam por um processo de aquisição inconsciente da linguagem, tanto para língua materna, como para língua nativa e para uma nova língua. Portanto, não há como embasar o ensino de uma língua estrangeira para crianças em conceitos gramaticais, assim como preconiza Brown (1994, p.129) quando diz que “com as crianças não podemos nos prender ao ensino de gramática, às regras e às repetições, pois os pequenos aprendizes não têm maturidade cognitiva para a aprendizagem de normas e conceitos abstratos”.

Sabemos que existem diferentes métodos de ensino-aprendizagem da língua inglesa, e dentro daqueles mais estudados na história, acredita-se que o mais adequado para ser considerado no ensino para crianças seria o *método comunicativo*, que se caracteriza pela interação do aprendiz com a língua estrangeira enfatizando o sentido, a significação que o mesmo faz daquele aprendizado, ou seja, o aprendiz é levado a se capacitar e utilizar a língua alvo nas mais diferentes situações do cotidiano. Para Almeida Filho (2010, p. 36), o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou da necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

No ensino de inglês para crianças, deve-se considerar algumas técnicas que auxiliam na aprendizagem, já que o processo de aquisição da língua funciona de maneira espontânea e esse

conhecimento é construído, no desenvolvimento cognitivo, por meio da ação, do movimento de dentro para fora. Piaget (1975) entendia o cognitivo como uma adaptação que organiza a função de estruturar o universo do indivíduo, construindo o real por meio da ação, e este conceito refere-se à relação entre o pensamento e os objetos.

Uma abordagem que pode ser utilizada nesse processo de aquisição de língua estrangeira e que faz parte do cotidiano da escola onde trabalhamos atualmente, se torna um diferencial no ensino para crianças: a *Total Physical Response* (TPR), em tradução literal para o português como *Resposta Física Total*. TPR é uma abordagem comunicativa desenvolvida pelo Dr. James Asher entre a década de 60 e 70 para a aquisição de segunda língua. Segundo o autor, este método foi projetado para acelerar a compreensão auditiva de uma língua estrangeira, fazendo com que os sujeitos deem uma resposta física quando ouvem uma expressão nessa língua (ASHER, 1969).

Nessa abordagem, espera-se que por meio de músicas, brincadeiras, jogos e danças realizadas diariamente e continuamente, as crianças sejam envolvidas nas atividades, proporcionando-lhes um momento de aprendizagem e diversão, trazendo o lúdico para esse processo, no qual irão aprender inconscientemente. Krashen (1985) afirma que nós aprendemos a língua quando obtemos *input* compreensível, quando nós entendemos o que nós ouvimos ou lemos em outra língua. Isso significa que a aquisição é baseada, primeiramente, no que ouvimos e entendemos.

Por conseguinte, após um período de repetição de atividades e um bom nível do *input* assimilado, a criança se sente segura para se expressar e usar a língua estrangeira com naturalidade. Desse modo, quando a criança se encontra em processo de alfabetização

na língua nativa, ela sente, também, a curiosidade em conhecer as palavras na língua inglesa. Palavras do dia a dia ou pertencentes a um determinado campo semântico a ser estudado são apresentadas às crianças por meio de *flashcards*, jogo da memória, brincadeiras de associação etc., assim, elas vão se familiarizando com as palavras, e, conseqüentemente, com os sons das letras.

Nesse processo de aquisição de vocabulário, concomitante com a despertar do interesse pela compreensão das palavras, o aluno é estimulado a conhecer os sons das letras em inglês através do método fônico, ou *phonics* em inglês, estimulando o desenvolvimento da consciência fonológica para a relação grafo-fonêmica. Na língua inglesa, a ortografia apresenta correspondência entre grafemas (letras) e fonemas (sons) bem irregulares, o que desperta dúvidas nos aprendizes que estão desenvolvendo a habilidade leitora e, principalmente, quando já foram alfabetizados na língua portuguesa, fazendo conexões instantâneas entre uma língua e outra.

Essas dúvidas fazem parte do processo de aprendizagem e são bem coerentes, pois o alfabeto na língua portuguesa é composto de 26 letras, nas quais 21 são consoantes, 5 são vogais, além dos dígrafos; já na língua inglesa, as 21 consoantes dão origem a 25-26 sons e as 5 vogais podem representar 18 sons diferentes. Dessa forma, para que possam entender como funciona a representação de cada som e vice-versa, o aluno precisa ser exposto à leitura e às atividades que auxiliem na fixação desse conhecimento.

De acordo com o artigo *Structured Synthetic Phonics: A Guide for Teachers and Parents*, as crianças aprendem representações gráficas das letras para cada um dos 44 sons do inglês, dessa forma, quando veem uma letra ou um dígrafo, são capazes de reproduzir o som daquela representação. Como resultado, eles aprendem a juntar esses sons para formar palavras. Uma vez que se sentem

capazes, eles estão lendo palavras e o próximo passo será desenvolvimento da habilidade escrita.

No processo de desenvolvimento da habilidade leitora e, posteriormente, da habilidade escrita, outra ferramenta que auxilia no processo de alfabetização em língua inglesa é o uso de *sight words*, ou *palavras de alta frequência*, em atividades e jogos, como também, expostas no ambiente de sala de aula.

Os alunos expostos às *sight words* criam uma familiaridade com essas palavras, e o reconhecimento das mesmas em pequenos textos facilitam a leitura; o aluno ganha confiança em si mesmo e desperdiça menos energia tentando decifrar seus significados já conhecidos por ele, o que influencia positivamente na ampliação da fluência e na capacidade de compreensão daquilo que se está lendo. Segundo Volpe *et al.* (2011 *apud* SIMONTON, 2019) o desenvolvimento do reconhecimento rápido das *sight words* é uma habilidade essencial para leitores emergentes e tem um papel importante no desenvolvimento da leitura desses iniciantes.

Sight Words

As *Sight words* fazem parte de um grupo de palavras comuns na maioria dos textos e que aparecem e/ou são usadas com alta frequência. São fundamentais para a construção de um vocabulário básico e a criança é estimulada a aprender a reconhecê-las sem precisar soletrar ou emitir sons para desvendá-las. Essas palavras, combinadas com o método fônico, auxiliam no processo de desenvolvimento da habilidade leitura de crianças que estão sendo alfabetizadas na língua inglesa.

O reconhecimento das *sight words* é a capacidade de ler essas palavras com precisão, em tempo hábil e sem muito esforço.

Nesse processo, a fluência é aprimorada, a compreensão do que se está lendo também, e a capacidade de leitura se torna maior, dando mais espaço para a sensação de prazer em se estar lendo. Autores sustentam que o reconhecimento das *sight words* auxiliam na identificação e leitura não apenas das palavras que não estão ligadas às estratégias de decodificação tradicionais, mas, também, àquelas que não seguem as regras comuns de ortografia, como por exemplo: *was, as, to e are* (HELMAN; BURNS, 2008; KORAT, 2010 *apud* AHMADI; ROUDSAZ, 2019).

Phillips e Feng (2012) trazem a discussão de que aprender a ler usando a técnica das *sight words* é aprender a reconhecer essas palavras e lê-las rapidamente sem decodificá-las, contudo, entendendo os seus significados, permite que uma pessoa leia fluentemente na língua estrangeira. Isso acontece devido ao fato de que uma grande parte dessas palavras que está presente nas listas mais conhecidas de *sight words*, são palavras que não podem ser pronunciadas usando as regras do método fônico, portanto, a ideia não é memorizá-la simplesmente, mas internalizá-las para que a leitura aconteça com celeridade.

O uso das *sight words* também acontece nas aulas para alunos adultos de inglês, como segunda língua ou língua estrangeira (ESL/EFL), como uma técnica para aquisição de vocabulário, um subsídio para aprender sobre regras de pronúncia e sobre as palavras que estão fora dessas regras, facilitando a leitura. Cicerchia (2016) sugere que essa técnica contribui para as habilidades de compreensão auditiva e leitora, habilidades comunicativas básicas para adultos estudantes de ESL e EFL, como também o uso para aqueles que apresentam deficiência no desenvolvimento da habilidade leitora por diferentes motivos, dentre eles dislexia, transtorno de déficit de atenção, entre outros.

Existem diversas técnicas para ensinar essas palavras a fim de evitar a memorização; o que não é nunca a melhor opção de se aprender algo. O aprendiz precisa usar a memória visual para decodificar essas palavras sem grandes esforços, estas podem ser encontradas em listas preparadas por alguns pesquisadores que perceberam que algumas palavras são irregulares e, como não podem ser identificadas, devem ser reconhecidas automaticamente.

Hoje, existem vários programas de ensino com currículos diferentes que incluem as *sight words* para ensinar que se correlacionam com seus objetivos e sequências pedagógicas. Algumas das listas mais conhecidas são: Lista Dolch, Lista Fry, Lista das 150 palavras mais escritas recomendada por Shaywitz (2003), *The American Heritage Word Frequency Book*, de Carroll, Davies e Richman (1971), entre outras listas como a sugerida pela *Common Core* (Base Comum que pode ser Estadual ou Distrital) ou as listas personalizadas pelos professores de acordo com a sua sala e seus alunos, todas com o objetivo de encontrar a combinação de palavras mais benéfica para o desenvolvimento da leitura.

Entretanto, as listas mais populares e utilizadas em diversos programas curriculares ao redor do mundo, ou pelas famílias que auxiliam as crianças em casa, são:

- Lista de Edward Dolch, com cerca de 220 palavras, foi publicada em 1936 e no início não incluía nenhum substantivo, no entanto o autor criou uma lista com 95 substantivos mais frequentes.
- Lista de Edward Fry, a primeira publicada em 1957 tinha 1000 palavras, mas foi revisada e condensada em 1980, restando 300 palavras. Entretanto, a lista mais recente, datada de 2000, foi publicada com 1000 palavras com escopo mais amplo. Esta última está dividida

em grupos de 100, portanto, as 100 primeiras palavras seriam as mais frequentes em inglês.

Essas listas podem auxiliar as crianças que estão aprendendo uma segunda língua ou língua estrangeira, ampliando o vocabulário que é elemento fundamental no desenvolvimento das habilidades comunicativas. Para Helman e Burns (2008):

[...] um extenso vocabulário de *sight words* amplia e contribui para uma leitura eficiente. Acrescentamos que atividades para o desenvolvimento da linguagem devem ser incorporadas ao processo de alfabetização a fim de proporcionar várias oportunidades para os alunos de inglês ler e dominarem palavras de alta frequência (HELMAN; BURNS, 2008. p. 19).⁴

Sabe-se que aprendizes de segunda língua, ou língua estrangeira, passam por estágios semelhantes aos dos aprendizes nativos no desenvolvimento da leitura. Isso sugere que quando esses aprendizes estiverem no processo de alfabetização da L2/LE podem se beneficiar das estratégias usadas para L1 e ainda utilizar-se das *sight words* para potencializar o processo de aprendizagem. Concernente a como as listas são empregadas, Miles *et al.* (2017) afirma que:

[...] apesar da intenção de algumas listas de palavras publicadas é fazer com que os alunos pratiquem as palavras como unidades inteiras, seja por ler repetidamente seções das listas de palavras ou por praticar a leitura usando flashcards, isso pode não ser a intenção de outros editores de lista de palavras. A realidade, no entanto, é

4 Tradução nossa. Do original: [...] an extended sight word vocabulary grows alongside and contributes to proficient reading. We also add that language development activities must be incorporated into literacy skills instruction in order to provide multiple opportunities for learners of English to read and master high-utility words.

que as listas de sight words são frequentemente usadas desta maneira e os alunos são avaliados quanto ao número de palavras que eles são capazes de ler automaticamente (MILES *et al.* 2017. p. 717).⁵

Nesse contexto, existem diversos recursos para ensinar as *sight words* e estratégias para não tornar esse processo maçante para as crianças. Essas estratégias de ensino incluem *flashcards*, jogos e brincadeiras, ditados, atividades dirigidas, exposição no cantinho das palavras, entre outras maneiras de colocar a criança em contato com essas palavras.

Para esse trabalho, o tipo de pesquisa escolhido foi qualitativo e bibliográfico, considerado mais coerente à análise de assuntos pouco abordados nas diferentes áreas de estudos. Segundo Lima e Miotto (2007) a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. As autoras afirmam ainda que:

[...] não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38).

Nesse caso, o tópico *sight words*, pouco explorado na literatura no Brasil e objeto de estudo desse trabalho, foi priorizado durante a pesquisa por ser uma ferramenta muito utilizada na alfabetiza-

5 Tradução nossa. Do original: [...] although the intention of some published word lists is to have students practice the words as whole units, either by repeatedly reading sections of the word lists or practicing reading the words on flashcards, this may not be the intention of other word list publishers. The reality, however, is that sight word lists are often used in this manner and students are assessed on the number of words they are able to read automatically.

ção de crianças aprendizes da língua inglesa em países que têm o idioma como oficial, surgindo, assim, a indagação: essa metodologia seria realmente eficiente na alfabetização de crianças que têm a língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira?

Lima e Mioto (2007) reafirmam que a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

Nesse sentido, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é instrumento de percepções, indagações e de busca de soluções para as diferentes problemáticas apresentadas de um determinado assunto. Com toda a informação coletada durante a pesquisa em artigos acadêmicos publicados nas áreas de educação, alfabetização e letramento, educação especial, neurociência, neolinguística, entre outras, pode-se afirmar que a ferramenta é eficaz, entretanto, deve-se relacioná-la às atividades dinâmicas e interativas, envolvendo as crianças de maneira que aprendam se divertindo.

Atividades envolvendo *flashcards*, jogos e brincadeiras conseguem envolver os jovens aprendizes e deixar o processo de aprendizagem menos maçante e mais interessante, sem que eles pulem etapas e sejam alfabetizados precocemente, desenvolvendo competências que serão essenciais no desenvolvimento das habilidades comunicativas. Widdowson (1983), ao tratar de competência comunicativa, a relaciona ao conhecimento convencional linguístico e sociolinguístico, algo que ultrapassa a simples decodificação gramatical da própria língua.

No trabalho realizado por Phillips e Feng (2012), os autores compararam dois diferentes métodos: os *flashcards* e a abordagem multissensorial. Os autores concluíram que os alunos apresen-

taram maior participação em abordagens multissensoriais, pois tratava-se de atividades notavelmente mais envolventes e que incluíram as *sight words* em todo o processo, contudo, Phillips e Feng (2012) apontam para a combinação entre abordagem multissensorial e *flashcards* por sua praticidade e facilidade de apresentação das palavras.

Concernente ao tipo de atividade e métodos usados em sala de aula, a escolha partirá do professor, que estará atento ao ritmo de seus alunos, à idade na qual se encontram os alunos e, principalmente, à maturidade cognitiva dos mesmos. Assim, o professor passa a ser pesquisador de diferentes e eficazes práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e biletamento de alunos que frequentam programas de educação bilíngue. De acordo com Rule *et al.* (2006), cada criança tem necessidades únicas de aprendizagem e usar uma abordagem em sala de aula provavelmente não atenderá a todas as necessidades de todos os alunos.

Considerações Finais

No início deste trabalho, cogitou-se avaliar a eficácia da ferramenta *sight words* no processo de alfabetização e letramento na língua inglesa de crianças que frequentam escolas com programa em educação bilíngue e que estudam a língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira. Entretanto, com a chegada da pandemia e do vírus Covid-19, essa pesquisa na prática teve que ser postergada, impossibilitando que houvesse análise de dados e resultados mais concretos.

Por sermos professores de um programa bilíngue para crianças em processo de alfabetização na língua portuguesa, surgiu a necessidade de entender mais sobre o processo de biletamento e

alfabetização em dois idiomas diferentes, o que nos levou a pesquisar sobre método fônico, consciência fonológica, e descobrir a ferramenta *sight words*, dando maior sustentação para desenvolver esse trabalho de pesquisa.

Assim, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto, o que mostrou que o tema *sight words* é abundantemente pesquisado no intuito de discutir a eficiência da metodologia empregada nas escolas de países que tem a língua inglesa como língua oficial. Curiosamente, mesmo com a ascensão da educação bilíngue – português/inglês no Brasil –, a metodologia ainda é pouco explorada no meio acadêmico do país.

A metodologia *sight words* é um assunto pesquisado por estudiosos das áreas da educação e afins, e acreditamos ser um fator pertinente para o desenvolvimento de habilidades leitoras de aprendizes da língua inglesa. Muito profissionais estão cientes da eficácia da ferramenta *sight words* na formação de leitores fluentes, entretanto, ainda há espaço para pesquisas quando se trata de alfabetização de aprendizes da língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira.

O intuito é que a partir desse trabalho, algumas práticas possam ser testadas em diferentes configurações de sala de aula, resultando em pesquisas com alunos de diferentes faixas etárias no processo de aprendizagem da língua inglesa. Inclusive, pesquisas com crianças em idade para alfabetização, para que possamos descobrir se esse processo pode ser concomitante sem nenhum prejuízo para desenvolvimento das habilidades comunicativas de ambas as línguas.

Por fim, para pesquisas futuras ficam mais questionamentos que não puderam ser respondidos na prática e que podem ser entrelaçados com *sight words* e outras metodologias utilizadas na

alfabetização de aprendizes da língua inglesa. Acreditamos que mais pesquisas sobre as *sight words* nos ajudem a entender melhor o processo de alfabetização e letramento, como também estabelecer conexões entre grafia, sons, consciência fonêmica, habilidade de decodificação das palavras, contextualização e o desenvolvimento da habilidade leitora em si.

REFERÊNCIAS

AHMADI, N.; ROUDSAZ, M. The impact of teaching sight words on L2 literacy learning in young Persian learners of English. *In*: FLEGAR, Z. MORITZ, I. **Children and Languages Today: First and Second Language Literacy Development**. Osijek: Vernon Press, 2019. p. 65- 82.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2010.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996.

ASHER, J. J. The Total Physical Response Method for Second Language Learning. **The Modern Language Journal**, v. 53, n. 1, p. 3–17, jan., 1969.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 3. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M; LUK, G. Bilingualism: consequences for mind and brain. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 16, n. 4, p. 240-250, 2012.

BORTOLINI, L. S. L. **Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil**. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Institu-

to de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16908>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BROWN, H. D. **Teaching by principles** – An interactive approach to language pedagogy. USA: Prentice Hall, 1994.

CHEDIAK, S. **Biletramento na educação bilíngue eletiva**: aquisição do português e inglês em contexto escolar. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

CICERCHIA, M. **Learning to spell for adults**. 2016. Disponível em: <https://www.readandspell.com/us/learning-to-spell-for-adults>. Acesso em: 06 jan. 2021.

CRYSTAL, D. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GROSJEAN, F. **Bilingual: Life and Reality**. Boston: Harvard University Press, 2010.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HELMAN, L. A.; BURNS, M. K. What does oral language have to do with it? Helping young English-language learners acquire a sight word vocabulary. **The Reading Teacher**, v. 62, p. 14-19, 2008.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis**: Issues and Implications. Torrance: Laredo Publishing Co., 1985.

LEITE, S. A. S. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectivas**. Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 449-474, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1659>. Acesso em: 06 jan. 2021.

LIMA, T. C. S. MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10 (esp.), p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004. Acesso em: 06 jan. 2021.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, ago., 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/243247/mod_resource/content/1/MELLO%2C%20H.%20A.%20B.%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20bil%C3%ADngue%2C%20uma%20breve%20discuss%C3%A3o%20%282010%29.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

MILES, K. P. RUBIN, G. GONZALEZ-FREY, S. G. Rethinking sight words: The interaction between students' phonics knowledge and words' spelling regularity. **The Reading Teacher**, v. 71, n. 6, p. 715-726, 2017.

PHILLIPS, W. E.; FENG, J. Methods for sight word recognition in kindergarten: Traditional flashcard method vs. multisensory approach. Lecture, **Annual Conference of Georgia Educational Research Association**, Savannah, Georgia. 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536732.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REYES, I. Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. **Journal of Early Childhood Literacy**. 6 (3), p. 267-292. 2006.

RULE, A.; DOCKSTADER, C.; STEWART, R. Hands-on and kinesthetic activities for teaching phonological awareness. **Early Childhood Education Journal**, v. 34, n. 3, 2006. doi:10.1007/s10643-006-0130-y.

SHAYWITZ, S. **Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level**. New York: Alfred A. Knopf, 2003.

SILVEIRA, D. R. da. Educação bilíngue: estudo metodológico da Língua Inglesa na Educação Infantil. **Revista Científica FacMais**, v. 5, n. 1. 1º sem./2016.

SIMONTON, K. Effective Sight Word Methods for Young Readers. **Culminating Projects in Teacher Development**, v. 39, 2019. Disponível em: https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/39. Acesso em: 06 jan. 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, S. S. **Escola Bilíngue: uma mercadoria na Sociedade Líquida**. 2013. 68 f. Trabalho final de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6250/1/2013_SamiraSantana-DeSousa.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

STROUD, C. **Towards a policy for bilingual education in developing countries**. Stockolm: SIDA, 2002.

VIAN JR., O.; WEISSHEIMER, J.; MARCELINO, M. Bilinguismo: aquisição, cognição e complexidade. **Revista do GELNE**, v. 15, n. 1/2, p. 399-416, 30 set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/10283>. Acesso em: 06 jan. 2021.

WEI, L. Dimensions of Bilingualism. In: WEI, L. **The Bilingualism Reader**. London/New York: Routledge, 2000.

WIDDOWSON, H. G. **Learning purpose and language use**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Maria de Fátima Alves
Keila Andrade Haiashida

Introdução

Este trabalho tem como objeto de estudo o letramento literário, proposto por Rildo Cosson e a formação de leitores; reflexão necessária no contexto educacional atual, tendo em vista a preocupação com a práxis docente, a aprendizagem dos alunos e suas dificuldades relativas à leitura e escrita.

A opção por essa temática de pesquisa deve-se a obrigatoriedade de escrita de um artigo como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da licenciatura em Letras, ofertada por intermédio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), através da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a contribuição das estratégias de letramento literário utilizadas na formação de leitores do ensino fundamental. Para isso, definimos como objetivos específicos: conceituar letramento literário, listar os desafios da formação de leitores no Brasil e descrever práticas de letramento literário com potencial de favorecer a formação de leitores.

Nessa perspectiva, adotamos uma abordagem qualitativa, na qual iniciamos com uma revisão de literatura com autores como: Soares (2004), Kleiman (1995), Cosson (2011), dentre outros.

Em seguida, realizamos um estudo de caso em uma escola pública de Fortaleza, tendo o questionário como instrumento de coleta de dados.

O artigo está estruturado em sete seções além desta *Introdução: Metodologia; O uso do letramento literário como estratégia de formação de leitores; Formação do leitor: desafios e possibilidades; Práticas de letramento literário em escola pública, as Conclusões e as Referências* utilizadas neste estudo.

Metodologia

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos que julgamos adequados à execução da pesquisa, apresentando os procedimentos utilizados para a realização do estudo.

Natureza da pesquisa

Este trabalho consiste em uma pesquisa do tipo qualitativa na área de educação, com o método de *estudo de caso*, no qual foi adotado como instrumento de coleta de dados o questionário, com perguntas feitas junto a uma amostra de 02 professoras.

Destacamos que essa amostra foi composta pelas profissionais que se disponibilizaram a responder ao questionário no período de distanciamento social proposto pelos governos municipal, estadual e federal em função da Pandemia de COVID 19, no ano de 2020.

Para fundamentar o texto, realizamos levantamentos bibliográficos em livros, dissertações, teses e artigos que discorreram acerca do nosso objeto de estudo.

Segundo Guerra (2014), a pesquisa qualitativa, segue um modelo alternado, fundamentado no entendimento dos acontecimentos que estuda, ou seja, como os indivíduos, grupos ou organizações atuam em seus ambientes ou contextos sociais. Logo, a pesquisa qualitativa é aquela capaz de unificar a questão do significado e da intencionalidade como eficazes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto na sua manifestação quanto nas suas mudanças, como constituições humanas significativas (BARDIN, 2004).

Método

O método aplicado para a realização desta pesquisa foi o estudo de caso, que busca identificar os modos como os fenômenos surgem na pesquisa. André (2019) explana que a definição técnica começa com o escopo de um estudo de caso:

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRE, 2013, p. 97).

Nas ciências, o estudo de caso foi encarado como um procedimento pouco rigoroso, que se enquadraria somente em estudos exploratórios. Todavia, atualmente é encarado como o delineamento mais apropriado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre

o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos (YIN, 2005 *apud* GIL, 2008, p. 54). Ademais, esse método nos permite um olhar mais profundo sobre uma unidade de estudo.

Técnicas

A técnica de coleta de dados utilizada foi a aplicação de *questionário*, realizada a partir da temática em estudo. A coleta foi realizada durante os meses de dezembro de 2019 e março do ano de 2020.

Neste sentido, Oliveira (1997, p. 165) afirma que o questionário apresenta as seguintes características: (1) deve ser a espinha dorsal de qualquer levantamento; (2) deve reunir todas as informações necessárias (nem mais nem menos); e, (3) deve possuir linguagem adequada.

Ruiz (1997, p. 166), Marconi e Lakatos (1999, p. 100) e Hair *et al.*, (2004), contribuem com o assunto apresentando as seguintes vantagens para o uso do questionário: economia de tempo, eliminação de deslocamentos, obtenção de um grande número de dados e abrangência de um determinado grupo de maneira simultânea.

Além disso, o questionário alcança uma ampla área geográfica, não necessita do pesquisador no campo, obtém respostas mais rápidas e precisas, mantém o respondente no anonimato, não há a influência do pesquisador, pois o respondente escolhe o melhor momento para respondê-lo e possibilita maior uniformidade na avaliação.

Assim, o processo de coleta de dados para produzir este artigo foi realizado por meio de questionário, bem como através de pesquisas em plataformas de busca, revistas eletrônicas especializadas, Artigos, Teses e Dissertações de Mestrado, tendo como descritores o letramento e a alfabetização.

Na próxima seção, expomos os resultados que observamos nos dados obtidos com atenção às categorias de análise.

O uso do letramento literário como estratégia de formação de leitores

Alfabetização e letramento: aspectos conceituais

Letramento literário é um conjunto de práticas e eventos sociais que abrangem a interação leitor e escritor, produzindo o exercício socializado na escola, por meio da leitura de textos literários, de tal modo que a finalidade principal é a construção e reconstrução dos significados em relação ao texto literário lido dentro ou fora da sala de aula.

Deste modo, trabalhar com os vários tipos de letramento e instigar os alunos a desenvolver outros tipos de letramento é fundamental no processo de ensino. Neste artigo, abordamos o letramento literário, que tem como finalidade formar leitores críticos, capazes de compreender parte do mundo da literatura que os circulam, desfazendo a cultura do leitor de fração de textos e resumos de obras: é preciso colocar o estudante em um mundo literário.

Conforme Soares (2004) a palavra *letramento*, assim como o seu conceito, foi inserido na linguagem da Educação e das Ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. O seu surgimento se deu pela necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que superassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Tais comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram conquistando visibilidade e seriedade à medida que a vida

social e as atividades profissionais tornaram-se mais centralizadas e subordinadas à língua escrita, mostrando a ineficiência de somente alfabetizar, no sentido tradicional, quando a preocupação era apenas em ensinar a criança ou o adulto a decodificar, ler e escrever automaticamente.

Soares (2003) diferencia o processo de alfabetização e de letramento, para que fique evidente que o uso do termo letramento não elimina a particularidade do processo de alfabetização:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

O letramento não é simplesmente pessoal, mas, principalmente, uma prática social. Para Soares (2004, p. 72) “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Nesse sentido, o texto literário não deve ser ressaltado meramente como uma estrutura textual, aspecto simbólico, pois, sinaliza para a construção de novos caminhos acerca da interpretação de mundo vivenciado por ambos, escritor e leitor, protagonistas integrados ao processo de aprendizagem.

Diante de tal concepção, é necessário lembrar que o conceito de letramento compreende dois fenômenos distintos, não obstante complementares: a leitura e a escrita. Estes dois fenômenos são organizados por um “conjunto de habilidades, comportamentos,

conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum” (SOARES, 2004, p. 48-49).

Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete e não ser capaz de ler uma notícia, pode ser capaz de escrever o nome e não ser capaz de escrever um bilhete. Soares (2004, p. 48-49) contribui com essa reflexão, “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural”.

A respeito do letramento, Kleiman (1995) destaca uma prática discursiva de determinado grupo social, que está pautada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, essencialmente, as atividades específicas de ler ou de escrever. Deste modo, o letramento é um conjunto de práticas sociais que superam a escrita.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

A autora aponta que as práticas de uso da escrita na escola alimentam-se de um exemplo de letramento parcial e equivocado. É a percepção de letramento independente, que revela pressuposição que há somente um modo de o letramento ser produzido.

Nesse exemplo de letramento, a escrita seria um instrumento completo em si mesmo, que não estaria aprisionado ao argumento de sua produção para ser explicado.

O modelo de letramento independente atribui a falha e a responsabilidade, por essa falha, ao indivíduo que compõe, na maioria das vezes, o grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas.

Kleiman (1995) ressalta o modelo ideal para compreender o letramento em práticas concretas e sociais, sublinhando o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas, ao mesmo tempo, das estruturas de poder presentes em uma sociedade. Assim sendo, para Kleiman (1995), as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos.

Formação do Leitor: desafios e possibilidades

A temática do letramento, abordada na seção anterior, tem sido largamente abordada no cenário acadêmico e escolar. A discussão ganhou espaço nos cursos de formação de professores e em pesquisas acadêmicas, desse modo, o letramento se mostra indissociável da vida em sociedade.

Vale destacar que as atividades de letramento literário nas escolas e os resultados dessa prática embora amplamente difundidas, ainda acontecem de forma conflitiva, pois alguns entendem que a leitura literária deve ter intencionalidade pedagógica e outros veem isso como um reducionismo, uma vez que a literatura integra a cultura humana. O consenso entre professores é que nas oportunidades em que as crianças entram em contato com a literatura, mais especificamente com a narrativa, elas demonstram grande interesse e esse contato é fundamental para formação do leitor.

Neste contexto, a intervenção do professor é essencial para que os abrangidos no processo de leitura adotem o plurilinguismo contido no texto literário, que se reinventa em cada contexto no qual é instruído e significado, devendo ser lido de maneira ativa, para além das combinações linguísticas.

Assim, um bom texto resiste ao tempo e está sempre convidando o leitor para revitalizá-lo e agir sobre ele (BAKHTIN, 1993).

Neste sentido, sob a ótica bakhtiniana na linguagem e nas atividades pedagógicas praticadas nas aulas de Literatura:

É no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa forma, constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo revela-se como a tessitura da vida pela linguagem (KRAEMER, 2006, p. 4).

A leitura faz parte de um constante conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais, bem como o mundo histórico-social que rodeia todos os abrangidos no processo. Em seguida, a leitura constrói-se no *diálogo*, no alcance entre essas vozes que circulam o texto.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p. 117).

Conforme a visão da leitura como estratégia ascendente, a significação habita no texto (LEFFA, 1996). Dessa forma, os leitores

demandam a informação textual através da decodificação, isto é, fragmentam do reconhecimento de letras, sílabas e palavras para verificarem frases e parágrafos, até abrangerem ao significado do texto.

Na leitura ascendente, o leitor deve procurar os significados dentro do próprio texto uma vez que ele apresenta um significado preciso, exato e completo. Se uma frase de compreensão difícil surgir, o leitor deve, imediatamente, parar a leitura e reler aquela frase até chegar ao seu significado (LEFFA, 1996).

Percebe-se que o caráter dessa estratégia, em regra, ocorre quando o leitor apresenta pouco conhecimento prévio sobre o que o texto aborda, ou quando o texto é mais complicado, ou quando o leitor tem pouco conhecimento do código escrito (ZIMMER, 2001).

Nesse sentido, a leitura alcança a maior parte dos conhecimentos acrescentados e nos faz interagir com os mais diversos sentimentos. A leitura idealiza uma atividade importante para a vida de cada pessoa, pois é por meio dela que compreendemos o mundo a nossa volta e sua própria formação, pois desempenhar atividades que cooperaram para o crescimento é fundamental para que possamos atuar ativamente na sociedade. De acordo com Freire (2011),

O ato de aprender a ler e escrever são um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. O conhecimento do conhecimento anterior obtidos pelos educandos como resultado da análise de práxis em seu contato social, abre para eles a possibilidade de conhecimento. O novo conhecimento revela a razão de serem que se encontre por detrás dos fatos, desmitologizando, assim, as falas interpretações desses mesmos fatos. Desse modo, deixa de existir qualquer separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. A leitura de um texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que se refere (2011, p. 105).

Tais considerações apontadas por Paulo Freire nos fazem refletir que o ato de aprender a ler e escrever consistem em um conjunto de práticas trabalhadas para desenvolver as potencialidades do sujeito; de tal modo, a leitura pode ser abrangida como um contíguo de práticas culturais, esportivas, que podem gerar modificações sociais e permitir a construção de novos conhecimentos.

Freire confiava na leitura crítica sem eliminar as relações econômicas, o social, o cultural, o político e o pedagógico; essa interação tem como objetivo, a conscientização do aluno de que a sociedade atua sobre si mesma, pois a leitura permite entender e interpretar a realidade do mundo, em um processo enriquecedor.

Cosson (2011, p. 106) afirma que o objetivo do letramento literário nas escolas é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”. As pesquisas sobre letramento literário têm abordado temas importantes, dentre os que despertam à nossa reflexão, pode-se mencionar: o processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores.

Dentre os debates pertinentes ao letramento literário nas escolas, recentemente, Cosson (2010, p. 56) explica: “sobre o espaço ocupado pela literatura na sala de aula foi se transformando ao longo do tempo juntamente com as condições sociais, pedagógicas e teóricas que davam a sustentação deste espaço”. O autor ainda acrescenta que a literatura entrava o mesmo ambiente que o ensino da leitura e da escrita e esteve presente na sala de aula como a disciplina que era incorporada à escola, à língua e à sociedade, contribuindo com a formação humanista.

No entanto, o ensino da literatura foi permanecendo em um material empregado apenas para o ensino de gramática, bem como outras explicações analisadas mais fomentadoras para o currículo escolar atual.

Deste modo, ressaltamos que nos processos educativos escolares na contemporaneidade, a leitura da literatura tem uma representação restrita em relação aos demais textos. Assim, a prática da leitura é necessária desde o momento em que entendemos o que está a nossa volta.

Silva (2003) explana que muitas vezes as vinculações entre leitura, literatura e escola são alquebradas nas práticas de sala de aula. Conforme a autora, outra atividade contínua no espaço escolar que gerou um problema foi o uso quase exclusivo dos livros didáticos como instrumento basilar no ensino da literatura, pois estes livros, por muitas vezes, dão uma única ou específica compreensão ou interpretação textual podendo diminuir, no aluno, sua capacidade de demonstrar seu olhar sobre o texto.

Visto que o livro didático oferece textos divididos em que os alunos não podem se aprofundar no seu estudo, Cosson (2011, p. 103) afirma que: “Devemos respeitar a integridade da obra sem retirar ou pular partes dela que consideramos inadequadas para os alunos”.

De acordo com Cosson (2010, p. 101) o letramento literário é de um tipo singular, pois tem um papel único na linguagem: “[...] cabe à literatura tornar o mundo compreensível transformado a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

A partir do conceito de letramento revelado por Cosson (2011) e Zappone (2008), podemos avaliar que o letramento

literário provoca aptidão naquele que tem capacidade de ler e compreender gêneros literários, levando-o a gostar de ler literatura, e nomeia uma experiência de leitura como prazerosa devido ao seu valor estético.

Mas, para que haja esse interesse pelo letramento literário é necessário o incentivo da escola apresentando aos educandos os gêneros literários, para, a partir disso, instigar o encanto por ler literatura. Cosson (2011) corrobora esta ideia ao afirmar que o professor deve dar atenção ao aluno, a sua fala e ao seu pensamento construídos a partir da escrita, pois isso contribui com seu investimento na leitura.

Neste sentido, Cosson (2011, p. 106) afirma que o objetivo do letramento literário nas escolas é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”.

Um dos questionamentos pertinentes ao letramento literário seria: Quais as melhores estratégias a serem usadas no processo educativo das práticas de leitura literária em sala de aula? São muitas as discussões em relação ao modo como está presente o letramento literário nas escolas, pois, de acordo com Cosson (2010, p. 56):

O espaço ocupado pela literatura na sala de aula foi se transformando ao longo do tempo juntamente com as condições sociais, pedagógicas e teóricas que davam a sustentação deste espaço.

Cosson (2010) afirma, ainda, que por muito tempo a literatura ocupava o mesmo ambiente que o ensino da leitura e da escrita

e ficou presente na sala de aula como o conteúdo que colaborava com a vinculação entre a escola, a língua e a sociedade, sendo a essência de uma formação humanista. Entretanto o ensino da literatura foi fixando em um instrumento usado, somente para o ensino de gramática e de outras abordagens consideradas mais conteudistas. Ainda na concepção de Cosson (2011), a escolarização pode estar ocorrendo da forma inconveniente ao usar um texto literário deturpando-o, falseando-o e utilizando-o apenas como ferramenta pedagógica.

Acressenta Cosson (2010, p. 57) que o “prazer de ler” pode ser mal interpretado, pois esta é uma atividade, que exige um comportamento de leitor maduro em relação ao texto literário. Deste modo, é importante que o aluno inicialmente passe por uma aprendizagem adequada de leitura.

Assim, a formação de leitores de literatura é de suma relevância para a sociedade e essa formação se dá no espaço escolar, com professores qualificados que empreguem metodologias adequadas, com qualidade na leitura de literatura e seu entendimento, pois a literatura é um meio de comunicação social, artístico e cultural.

Práticas de letramento literário em uma escola pública

Esta seção está organizada do seguinte modo: concentramos nosso estudo analítico na área de conhecimento escolhida, com foco nas análises de discussões dos resultados obtidos pertinentes ao letramento literário e a formação de leitores a partir das declarações das respondentes.

Conforme anunciado na metodologia foi realizado um estudo de caso em uma escola pública de Fortaleza, Ceará. A escolha da instituição derivou do acesso da pesquisadora, uma vez que a mesma atua na escola, e o fato de ter conhecimento de experiências sobre letramento literário e acesso às professoras responsáveis por seu uso metodológico.

Desse modo, duas professoras aceitaram colaborar com a pesquisa. Para preservar suas identidades, nomearemos-nas como D1 e D2.

Letramento Produzido com Textos Literários: Formando Leitores

As práticas de letramento literário centradas em textos clássicos selecionados para leitura em sala de aula, às vezes são recusadas pelos estudantes. Eles se interessam por narrativas muitas vezes excluídas pelas instituições de ensino e realizam práticas de letramento literário em casa, em sites e blogs da internet, em clubes de leitura, em bate-papos com amigos, lendo histórias em quadrinhos ou best-sellers⁶ populares.

Na visão de Cosson (2011), a escolarização pode estar acontecendo da maneira errada ao reduzir a utilização do texto literário somente a uma ferramenta pedagógica. A docente identificada como D1 (2020) respondeu da seguinte forma ao ser questionada se considera seus alunos leitores:

A leitura e a escrita estão presentes no nosso dia a dia, então acredito que os alunos leem o que interessa a eles. No ambiente escolar, o papel do professor de Língua Portuguesa é apresentar ao educando a Literatura, como

6 Livros que são sucesso de vendas e se tornam bastante conhecidos e comentados por seu público alvo.

também, os variados gêneros textuais, os quais são diversificados nos papéis sociais com a sua devida importância na leitura e na escrita (D1, sic, 2020).

É possível perceber que a educadora apresenta os gêneros textuais contidos na literatura em sala de aula, no entanto, a obra selecionada é atrativa para o educando, pois eles buscam para a leitura do seu cotidiano aquilo do seu interesse que, às vezes, não se encontra no contexto escolar.

Na visão de Cosson (2010, p. 57), o “prazer de ler” pode ser mal interpretado, pois, de acordo com o autor, esta é uma atividade que muitas vezes requer experiência do leitor e aproximação com o texto literário. Deste modo, é importante que o aluno, inicialmente, tenha um aprendizado apropriado de leitura.

Já a professora D2, (2020), ao ser interrogada se considera seus alunos leitores, respondeu que sim e explicou:

Porque sempre falo sobre um determinado livro na sala de aula ou levo um texto, os alunos têm interesse pelo nome do livro. Em seguida, procuram na Biblioteca o livro. Caso tenha, leem e depois comentam comigo, se não tem, pergunta se posso emprestar (D2, sic, 2020).

Muitas vezes a escola é a principal fonte de letramento dos estudantes. Quando buscam propostas de leitura literária, estão tendo acesso a bens culturais importantes. Todavia, uma dificuldade de muitas instituições educacionais diz respeito ao acervo, que contém uma quantidade limitada de títulos, com destaque para os clássicos que, como anunciado pelas respondentes, nem sempre atraem os jovens leitores.

A motivação para leitura em algumas circunstâncias deve partir do interesse e do contexto dos leitores. Por essa razão, é desejável um acervo diversificado, com variados gêneros e estilos literários.

Estratégias metodológicas da leitura e escrita

A professora D1 (2020) ao ser indagada sobre as estratégias metodológicas e recursos pedagógicos que contribuem para melhoria da leitura e escrita dos alunos, explanou que:

Nas aulas de leitura costumo ler ou contar (depende do texto) textos literários para as minhas salas. Na tentativa de envolvê-los no texto e incentivá-los a participarem dos momentos da leitura, desde o momento inicial da predição, ao momento após a leitura onde o aluno fala sobre o que achou do texto lido. O trabalho com a escrita é feito de modo a mostra aos alunos os diferentes gêneros textuais e a função social de cada um desses gêneros. Nesse sentido busco estratégias em que o aluno sintá-se em uma situação motivadora, bem próximo do real, e uso daquele gênero em estudo (D1, sic, 2020).

Nesta escola a educadora entende que as práticas de letramento literário são estabelecidas com diversidade de gêneros literários e explicitação da função social de cada um. No entanto, observamos em alguns ambientes escolares que o ensino de literatura é periodizado, ou seja, em determinadas épocas ou dias da semana, o que leva a pouca variação de gêneros literários ou, ainda, sua função apenas curricular.

Para Cosson (2011, p. 101), o professor deve dar atenção ao aluno, ao seu discurso e ao seu pensamento construídos a partir da

escrita, pois isso colabora com seu investimento na leitura. Dentre as estratégias metodológicas é importante articular leitura e escrita, e como a D1 afirmou, envolver e incentivar a participação.

A D2 (2020) explana suas estratégias metodológicas e recursos pedagógicos que colaboram para melhoria da leitura e escrita dos seus alunos em sala de aula. A educadora afirma: “Nas aulas tenho que trabalhar algum texto do livro didático, como também, pesquise atividades que possam enriquecer este texto”.

Na sequência, menciona os recursos metodológicos usados em sala de aula:

Uso e preenchimento de texto lacunado.

a) Uso de texto fragmentado.

- Depois narrar completando o texto. E reescrever o mesmo. Roda de conversas
- Reflexões sobre o que foi estudado.
- E por meio de suas frases depois formar um texto.
- Solicitar que os alunos reelaborem o texto da sua forma do seu entendimento.

b) Pic-nic literário

- Cada aluno traz um período (texto) de um autor, ao apresentá-lo, mencionar porque escolheu, bem como falar sobre o autor e a sua época.
- Os costumes da época e depois a/o docente faz análise, comentários complementares e destaca o que foi mais relevante no trabalho.

c) Ditado de frases (sobre uma poesia, texto literário).

- Como também poderá usar um vídeo-filme adaptação de uma obra literária.
- Sendo assim passar o trailer. Solicitar que na próxima aula tragam o resumo deste vídeo-filme.

e) Torneio de Leituras de textos literários e as respectivas biografias de autores. (D2, sic, 2020).

Isto posto, as estratégias metodológicas e recursos pedagógicos de ensino devem instigar e motivar as diversas capacidades dos discentes, enquanto há uma interação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento (teoria de Piaget), prevalecendo assim o construtivismo.

Vale destacar, ainda, que o discente necessita participar, integrar-se às atividades grupais, como propõem Carl Roger, Kurt Lewin e Wallon, atividades sociointerativas que socializem os saberes, conceituações entre toda a turma, semeando e fortalecendo as responsabilidades e a aprendizagens cognitivas por intermédio da troca de ideias, mostrando, dessa forma, a realização das tarefas planejadas e propostas pelo docente para que o discente aprenda com maior rapidez e significação. Observar, comparar, teorizar e resumir as informações deverão ser metas do letramento e parte contínua das atividades do alunado.

Obras literárias utilizadas em sala de aula

As professoras foram indagadas sobre as obras literárias que costumam utilizar em sala de aula e se existe um gênero literário que os alunos gostam mais (fábulas, poemas, romance, contos, crônicas).

O gênero que mais leio nas aulas de ciclo de leitura são contos e crônicas. São textos curtos e interessantes com boas narrativas e reflexões que possam transmitir valores. Com ele podemos desenvolver muitas habilidades leitoras. Os alunos costumam gostar de crônicas, contos, romances de ação, aventuras e suspense (D1, sic, 2020).

No caso, as obras literárias são sempre usadas com o intuito de levar uma mensagem aos jovens, ou ainda, recomendada pelo livro didático, bem como, algum projeto da escola.

A escolha da professora é coerente, uma vez que lembramos que essa é uma geração muito imediatista. São contemporâneos das redes sociais, onde os textos são curtos, repletos de uso de abreviaturas, codificações e figuras. Nesse contexto, partir de obras literárias mais breves é assertivo. No quadro 1 a professora D2 enumera as obras e autores que costuma trabalhar em suas turmas.

Quadro 1 - Obras utilizadas pela professora D2

ITENS	LIVROS – OBRAS	AUTORES
01	O Diário de Anne Frank,	Anne Frank
02	A Revolução dos Bichos	George Oewell
03	Mulheres que correm com os lobos	Clarissa PikholaEté
04	O Pequeno Príncipe	Antoine De Saint-Exupéry
05	Quem é você, Alasca?	John Green
06	Eleanor & Park	RainbowRowell
07	Harry Potter	J. K. Rowling
08	Meu Diário Mágico	Emily Ford
09	Alice no País das Maravilhas	Lewis Carr
10	As vantagens de ser invisível	Stephen Chbosky
11	As Aventuras de Mike	Gabriel Dearo e Manu Digilio
12	Comédias para se ler na Escola	Luís Fernando Veríssimo

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado à professora D2.

Entre as inúmeras obras que há em toda a Literatura mundial, seja americana, inglesa, africana, portuguesa, ou brasileira a professora D2 afirma.

[...] As muitas outras obras que procuramos selecionar, são as que sempre proporcione uma reflexão, no sentido de fortalecer os valores, situação problemas, ou ideias de sub-existência ou criatividade. A qual possa levar nossos discentes a uma reelaboração dos conteúdos estudados. (D2 sic 2020)

A educadora ressalta que não consegue dedicar-se tanto quanto gostaria aos livros, devido ao tempo curto das aulas. Daí a escolha por textos pequenos, que suscitem curiosidade no educando. Assim, eles quererem saber do final da narrativa e são instigados a procurar o livro para ler.

Uma dificuldade que professores recém formados ou estagiários da licenciatura nos relatam, diz respeito às escolhas de estratégias inovadoras no uso da literatura para o letramento. Por essa razão, optamos pela descrição detalhada de uma estratégia metodológica utilizada pela professora D1 (2020) a qual já foi implementada na unidade escolar e obteve ótimos resultados junto aos discentes. O nome do projeto foi “Projeto de Leitura com Textos Literários”.

Quadro 2: Síntese da estratégia “Projeto de Leitura com Textos Literários”

CONTEÚDO	OBJETIVOS	RECURSOS	IMPLEMENTAÇÃO/AÇÕES	AValiação
Leitura Gêneros: Contos	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a leitura do texto literário. - Desenvolver as habilidades de leitura e escrita. - Ampliar o repertório ortográfico e literário dos discentes. 	Livros didáticos, paradidáticos, cópia de textos, projetor de Multimídia - (Se for passar o trailer/vídeo), quadro branco, microfone, pincel, apagador.	<p>1. Momento - O docente ao iniciar a aula mostrará a capa do livro, título e falará um pouco do autor. Em seguida, solicitará aos discentes que enumerem 10 palavras que acreditem que irá aparecer no texto. Cada palavra dita o professor anota no quadro. Até completar as 10 palavras de predição.</p> <p>2. Momento - Leitura em voz alta do texto (obra) pelo professor.</p> <p>3. Momento - Após a leitura, o professor confere com a turma as palavras de predição, para ver quantas acertaram.</p> <p>4. Momento - O docente fala um pouco sobre o gênero textual lido e incentiva a turma a expressar suas impressões e sentimentos em relação a leitura. Aconselha que na próxima aula todos tragam um resumo escrito do texto lido que será partilhado e trabalhado em sala de aula.</p>	Capacidade de predição; Expressão oral; Interpretação; Diversificação vocabular; Exercício da escrita, entre outros.

Fonte: Elaboração própria a partir do relato da professora D1.

A estratégia descrita é uma sugestão que, como qualquer outra, pode e deve ser adaptada às características, interesses e contexto da turma.

A partir da atividade descrita retomamos Cosson (2010), que aborda três modalidades, ou espaços, que a literatura deve ocupar em sala de aula:

1. O espaço do texto: é análise que compreende sua elaboração e seu sentido, trata da necessidade de aprendizagem da qual é preciso o contato permanente com o texto e a mediação do professor.
2. O espaço do contexto: é a mensagem explícita no texto, um saber sobre outra área, são outras referências que o texto carrega.
3. O espaço do intertexto: seria a intertextualidade, ou seja, é a relação, o diálogo entre textos. (COSSON, 2010, p. 12).

Deste modo, é pertinente enfatizar, que a formação de leitores deverá contemplar estes diferentes espaços. Ressaltando, ainda, que essa formação ocorre principalmente no ambiente escolar, por essa, razão afirmamos que é de suma importância ter professores capacitados e que os mesmos usem boas metodologias capazes de motivar/incentivar os alunos à leitura em qualquer contexto, seja, no uso da tecnologia, em geral e, em especial, nas redes sociais, por ocuparem grande parte do tempo livre dos alunos.

Destacamos que esta tecnologia poderá, inclusive, ser usada como mais um recurso inovador, onde a estratégia de ensino da literatura será uma aliada na formação dos leitores. Tendo em vista que hoje podemos fazer qualquer pesquisa e na área da literatura, temos um enorme acervo de obras literárias disponíveis com acesso gratuito.

Considerações Finais

Neste trabalho abordamos o letramento literário, proposto por Rildo Cosson em articulação com a formação de leitores. A pesquisa aqui apresentada intentou refletir sobre as possibilidades do uso de obras literárias em sala de aula, de modo a ampliar a função social da leitura.

Percebemos que o letramento literário, ao mesmo tempo em que contribui com a competência de ler e escrever, melhora a capacidade de interpretação e criticidade dos discentes, a partir dos inúmeros gêneros explorados: ficção, aventura, romance, histórico, artístico e/ou imaginário .

Destacamos, ainda, que a partir desse trabalho observamos aspectos muito importantes tais como: o processo de letramento inserido no ambiente escolar, onde acontece a formação de leitores; o processo de letramento entrelaçado ao cotidiano dos discentes e/ou pessoas de modo geral, através das leituras, a importância do acesso às obras literárias.

Ainda que este processo de formação, transformação, reelaboração, tenha momentos que causam, em seus mediadores, incertezas e discussões quanto a seu resultados, os estudos mostram que a literatura é um importante eixo de formação, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não indique a literatura como um componente curricular, a orientação deixa claro a importância do texto literário na competência que aborda o repertório cultural.

Enfim, constatamos que há varias sugestões e estratégias as quais proporcionam aos discentes interação, provocação, motivação e interesse pelos diversos gêneros da literatura. Reconhecemos a relevância do uso do texto literário na formação de leitores e escritores.

É de suma importância que os docentes busquem a qualidade do ensino por intermédio de uma práxis que tenha como consequência educadores centrados na formação e que garantam um processo de letramento eficaz do cidadão do futuro e do mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.

CARROLL, J. B. DAVIES, P. RICHMAN, B. **The American Heritage word frequency book**. New York: American Heritage Publishing Co. 1971.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A., MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20, p. 55- 69).

FREIRE, P. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, E. L. de A. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Grupo Ânima Educação, Belo Horizonte, 2014.

HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMUEL, P. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **A contribuição dos textos literários para a prática da escrita no ensino médio**. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss09_08.pdf. Acesso em 02 abr. 2020

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Coleção ensaios. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 1996.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1997.

SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *In*: PGLETRAS 30 Anos, 2003, Recife, v. 1, p. 514-527, 2003. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

ZIMMER, M. C. A interdependência entre a recodificação e a decodificação na aprendizagem da leitura: uma abordagem conexionista. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 409- 415, 2001. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/14595/9754/0>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SEÇÃO III

LITERATURA, INCLUSÃO SOCIAL E LETRAMENTO LITERÁRIO

O OCULTO NO CONTO DE EDGAR ALLAN POE: UMA LEITURA DAS NARRATIVAS “O GATO PRETO” E “O CORAÇÃO DELATOR”.

Jocilane Pereira da Silva

Francisco Carlos Carvalho da Silva

Considerações iniciais

O conto, narrativa breve, é um tipo de história baseada em acontecimentos de uma determinada época. Esse gênero narrativo mostrado nesse trabalho é baseado nas obras publicadas no ano de 1843 por Edgar Allan Poe, *O gato preto* e *O coração delator*, respectivamente, datam de uma época em que o conto se mostrara em ascensão devido às histórias que vinham sendo escritas e publicadas na literatura de língua inglesa no século XIX. O ato de contar é tão antigo quanto a própria humanidade. Sobre o “contar histórias”, observemos o que afirma Gotlib (2004):

Embora o início do *contar estória* seja impossível de se localizar e permaneça como hipótese que nos leva aos tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita, há fases de evolução dos *modos* de se contarem estórias. Para alguns, os contos egípcios – *Os contos dos mágicos* – são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4.000 anos antes de Cristo. Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam. O da estória de Caim e Abel, da *Bíblia*, por exemplo. Ou os textos literários do mundo clássico greco-latino: as várias estórias que exis-

tem na *Iliada* e na *Odisséia*, de Homero. E chegam os contos do Oriente: a *Pantchatantra* (VI a.C.), em sânscrito, ganha tradução árabe (VII d.C.) e inglesa (XVI d.C.); e as *Mil e uma noites* circulam da Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII) (GOTLIB, 2004, p. 5, destaques no original).

O conto é uma narrativa que acontece a partir do momento em que se conta uma estória. Levando em consideração o que diz Gotlib (2004, p. 6), as fábulas, histórias bíblicas etc. são exemplos de contos que perpassaram os anos até chegar ao modo do conto “um modo de narrar caracterizado, em princípio, pela própria natureza desta narrativa: a de simplesmente contar estórias”.

Diz a autora:

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto, inventa-se, afirma Raúl Castagnino. A esta altura, não importa averiguar se há *verdade* ou *falsidade*: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real. Há textos que têm intenção de registrar com mais fidelidade a realidade nossa. Mas a questão não é tão simples assim. Trata-se de registrar *qual* realidade nossa? a nossa cotidiana, do dia-a-dia? ou a nossa fantasiada? Ou ainda: a realidade *contada* literariamente, justamente por isto, por usar recursos *literários* segundo as intenções do autor, sejam estas as de conseguir maior ou menor fidelidade, não seria já uma invenção? não seria já produto de um autor que as elabora enquanto tal? Há, pois, diferença entre um simples relato, que pode ser um documento, e a literatura. Tal como o tamanho, *literatura não é documento*. É literatura. Tal qual o conto, pois. O conto literário (GOTLIB, 2004, p. 8, destaques no original).

O conto literário é, então, uma ou mais histórias de uma época que não necessariamente deve ser a qual ele foi escrito. Ou seja, é possível, por exemplo, escrever um conto do século XIX no século XX. A estória contada, nesse caso, pode ser baseada nos costumes e aspectos sociais, históricos e culturais de uma determinada época. Dessa forma, o conto, segundo Gotlib (2004):

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter *literário* (GOTLIB, 2004, p. 9, destaque do autor).

Com a complexidade dos novos tempos, e devido em grande parte à Revolução Industrial que vai progressivamente se firmando desde o século XVIII, o caráter de *unidade* da *vida* e, conseqüentemente, da *obra*, vai se perdendo. Acentua-se o caráter da *fragmentação* dos valores, das pessoas, das obras. E nas obras literárias, das palavras, que se apresentam sem conexão lógica, soltas, como átomos (segundo as propostas do Futurismo, a partir sobretudo de 1909). Esta realidade, desvinculada de um antes ou um depois (início e fim), solta neste espaço, desdobra-se em tantas configurações quantas são as experiências de cada um, em cada momento destes. Antes, havia um modo de narrar que considerava o mundo como um *todo* e conseguia representá-lo. Depois, perde-se este ponto de vista fixo; e passa-se a duvidar do poder de representação da palavra: cada um representa parcialmente uma parte do mundo que, às vezes, é uma minúscula parte de uma realidade só dele (GOTLIB, 2004, p. 17, destaques do autor).

Edgar Allan Poe, por exemplo, dedicou-se a escrever histórias curtas, que detém a atenção do leitor. Para ele, conforme ressalta Gotlib: “Torna-se imprescindível, então, a leitura *de uma só assentada*, para se conseguir esta unidade de efeito” (GOTLIB, 2004, p. 19, destaques do autor). Os contos *O gato preto* e *O coração delator* não são leituras cansativas que demandem tempo, pois “durante a hora da leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor” (GOTLIB, 2004, p. 20).

O fato é que a elaboração do conto, segundo Poe, é produto também de um extremo domínio do autor sobre os seus materiais narrativos. O conto, como toda obra literária, é produto de um trabalho consciente, que se faz por etapas, em função desta *intenção*: a conquista do *efeito único*, ou impressão total (GOTLIB, 2004, p. 20, destaques no original).

As considerações supracitadas levam a entender que o trabalho de análise dos contos a seguir são narrativas que fascinam o leitor pelo fantástico e gótico, características nas quais Poe se destaca. A análise foi desenvolvida tendo como objeto os contos *O gato preto* e *O coração delator*, de Edgar Allan Poe. São narrativas de cunho gótico permeadas de suspense e terror. O contista narra suas histórias na 1ª pessoa do singular, na tentativa de aproximar o leitor daquilo que foi vivenciado pelos personagens.

O autor propôs a teoria da unidade de efeito (GOTLIB, 2004, p.19), que diz que o conto deve produzir no leitor “um estado de excitação ou de exaltação da alma

Os contos investigados neste trabalho se destacam na literatura fantástica pela presença de características como o terror e pelo medo que pode causar em quem os lê por se tratar de uma narrativa curta, cativante e misteriosa.

Os filósofos disseram-nos que o homem é incapaz de compreender o mundo. [...] o homem do século XIX podia acreditar que, um dia, a ciência explicaria o mundo. [...] O homem do século já não tem mais esperanças. Sabe que as descobertas só fazem recuar o mistério. Quanto ao progresso, nós constatamos que os direitos do homem só provocam fome, terror, desordem, tortura e confusão de espírito (PAUWELS; BERGIER, 1960, p. 24).

A razão de escolher as obras *O gato preto* e *O coração delator*, de Poe (2014, 2015), é o mistério que envolve o leitor nesses contos com características de suspense e superstição. Mas, acima de tudo, a composição literária, que faz com que o leitor se sinta atraído pela narrativa no intuito de saber o desfecho da história.

Nesse sentido, serão abordados aspectos como o oculto e o grotesco, existentes nas referida narrativas, a fim de problematizar alguns pontos observados na obra de Poe. Retomemos Gotlib (2004), quando afirma que:

Com um detalhe ainda de maior espanto: o segredo está em chegar facilmente à dissolução do mistério, coisa de que a polícia não é capaz: “mas é por esses desvios do plano comum que a razão tateia seu caminho, se é que existe, na procura da verdade”, afirma Dupin, que poderia ser também o próprio contista Poe (GOTLIB, 2004, p. 22, aspas da autora).

Ao se transportar no tempo, é possível descobrir como a linguagem literária fantástica se insere no contexto secular. Assim, na Idade Média, o destaque da linguagem fantasiosa se fazia presente nas histórias das cavalarias, os heróis que salvam a donzela raptadas por vilões. Há, também, a saga dos templários que envolvem uma boa pitada de teor religioso. O fato é que o surgi-

mento deste gênero literário aconteceu em determinado momento histórico e assumiu como pressuposto básico o crescimento da realidade interior e exterior do homem, sendo apresentadas posteriormente às futuras gerações como uma linguagem de teor literário fantástico.

No que diz respeito à organização do presente artigo, a estrutura se dá em tópicos e subtópicos. O primeiro tópico diz respeito à literatura fantástica, quando teceremos considerações sobre a narrativa de Edgar Allan Poe. No segundo tópico será dado ênfase ao trabalho teórico de Nádia Battela Gotlib, *A teoria do conto*. No terceiro tópico, uma análise do conto *O gato preto*, enquanto no quarto tópico será feita uma análise do conto *O coração delator*.

A metodologia empregada segue a pesquisa bibliográfica. Sendo assim, o presente trabalho está fundamentado nas seguintes obras teóricas: *O despertar dos mágicos*, de Louis Pauwels e Jacques Bergier (1960), *Introdução à literatura fantástica*, de Tzvetan Todorov (1980), *Filosofia da composição*, de Edgar Allan Poe (2009) e a *Teoria do conto*, de Nadia Battela Gotlib (2004).

A literatura fantástica: considerações sobre a narrativa de Edgar Allan Poe

O conto *O gato preto* (POE, 2014) tem como tema principal a vida de um jovem casal, que tem uma casa repleta de animais de estimação. Dentre todos, há um especial, Plutão, um gato preto, pelo qual o narrador diz ter um enorme apeço. O homem, personagem do conto, se descreve como dócil e humano, devido à educação e à criação que recebera e isso foi constatado com o seu amor por animais quando criança, pois seus pais o tinham permitido ter uma mascote que ele amava e cuidava.

As obras mais conhecidas de Poe são consideradas góticas, pois os temas recorrentes estão relacionados à morte e ao luto, assim como acontece no conto aqui mencionado. No conto *O gato preto* há uma certa tranquilidade na convivência de um casal que cria vários animais dóceis em sua casa. No entanto, como o personagem era alcoólatra, certo dia, ao chegar em casa bêbado, um dos animais pelo qual tinha enorme apreço, o gato chamado Plutão, percebe que o dono não estava em si e que por isso o estranha não chegando perto dele como sempre fazia ao chegar em casa. Magoado com a reação do gato, o homem pega o gato forçadamente e fura seu olho. O gato então, como num gesto de defesa, arranha o rosto de seu dono e foge. No dia seguinte, o homem vê o gato, que o despreza mais ainda, rodeando apenas sua esposa. Com raiva, resolve então enforcar o animal, pendura-o depois em uma árvore. Desde então, fatos misteriosos começaram a acontecer na casa. Nesse conto, aparece como personagem o gato, que participa ativamente da história. Espaço e tempo, porém, não são determinados. O fantástico então surge nesse contexto com fatos insólitos sem uma explicação racional.

O coração delator (POE, 2015), em inglês *The tell-tale heart*, conto de Edgar Allan Poe, de 1843, inicia-se como um relato já caracterizando que tipo de pessoa é o narrador-personagem. O homem que conta a história se diz ser muito nervoso, doente, porém não cita a enfermidade, e que ouvia tudo o que acontecia à sua volta, inclusive tudo que se passava no céu e no inferno.

Surge, na história, um velho. Este velho era dócil, porém ele tinha algo que deixava o narrador, também personagem, extremamente intrigado, o olho, que o inquietava de alguma forma. Muito bem pensado pelo então personagem, agora homicida, que se sente perturbado pelo olho do velho, passou uma semana tra-

tando o ancião da melhor maneira possível. Todas as noites, o homem passava no quarto que o velho estava deitado e introduzia uma lanterna para ver se ele estava dormindo.

Na manhã seguinte sempre o perguntava se tinha passado a noite bem. E assim foi por sete dias até que no oitavo dia, dia da morte do senhor, o homem vai até o quarto e por um descuido na maçaneta da porta o ancião acorda assustado e salta da cama perguntando quem estava no quarto. Depois de ouvir alguns gemidos, caracterizados pelo narrador como o gemido da morte, ele então sobe novamente até o quarto onde praticaria o homicídio e, ao abrir a porta do quarto, se depara com o olho de abutre que o velho tinha. Foi então que a raiva o tomou por inteiro e em meio a vários acontecimentos que se assemelhavam ao movimento do senhor, adentrou no quarto e jogou a cama em cima dele e viu o senhor morrer aos poucos até o seu coração parar de vez. Do assassinato até morte do velho, que o assassino até gostava, segundo ele, fatos aconteceram que o deixaram cada vez mais desconfiado de tudo que sucedia ali na cena do crime. E assim se desenrola o fantástico no conto em questão. Sobre o fantástico, vejamos o que afirma Todorov (1980):

Chegamos assim ao coração do fantástico. [...] Que percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são, ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos (TODOROV, 1980, p. 15).

A partir do que afirma Todorov (1980), pode-se dizer que o fantástico do conto está exatamente em provocar no leitor a

dúvida ou o medo dos fatos que acontecem após cada ação cometida pelo(s) personagem(s) da história. Há uma confusão no entendimento dos fatos por serem estranhos ou desconhecidos pelo leitor, pois, ora o leitor consegue pensar num desfecho ou ainda entender a situação, ora tudo se confunde e resta apenas a admiração com a rapidez como tudo aconteceu e se desfez ao mesmo tempo. Sobre essa questão, diz Gotlib (2004):

Quando se pergunta do momento especial que ocorre no conto surgem muitas dúvidas, principalmente quanto a muitos autores dizerem que é necessário ocorrer ação ou, segundo a teoria de Theodore A. Stround, mudanças de caráter moral, atitudes ou destinos dos personagens; outro questionamento que ocorre é quanto ao problema em relação ao tempo em que é representado, ou seja, se é simétrico e lógico na sucessão do início/meio/fim. [...] Os critérios apontados por autores como Elizabeth Bowen (a completude, espontaneidade, capacidade de situar o homem na sua solidão, na consciência de ocupar um lugar sozinho na realidade), Frank (solidão do homem, a sua voz solitária) há também os defensores do conto de atmosfera, conto mercenário e o conto fragmentário; se atentam para o mistério do conto (o mistério, a solidão), mas um conto não se faz só com assunto (GOTTIB, 2004, p. 56).

É bem verdade que nas mais variadas vezes há uma moral a ser desvendada nestas histórias fantasiosas. O real é, a princípio, o resultado de tudo que está consolidado no mundo ou que faz parte dos conhecimentos empíricos. Portanto, é compreensível que seres fantásticos como fadas, duendes, animais falantes, unicórnios, fantasmas, bruxas e vampiros, por exemplo, não façam parte da nossa realidade. No entanto, todos fazem parte do gênero fantástico.

Todavia, o imaginário ocorre quando determinado fato ou objeto transcende e extrapola as leis reais e têm como pressuposto a existência da imaginação (crenças ou concepções do pensamento que são proveniente da fantasia), resultando no processo de invenção. Não há, neste universo imaginário, a realidade tangível em que vivemos. Logo, conforme Todorov (1980), nada é real por assim dizer.

[...] o estranho não cumpre mais que uma das condições do fantástico: a descrição de certas reações, em particular, a do medo. Relaciona-se unicamente com os sentimentos das pessoas e não com um acontecimento material que desafia a razão (o maravilhoso, pelo contrário, terá que caracterizar exclusivamente pela existência de feitos sobrenaturais, sem implicar a reação que provocam nos personagens) (TODOROV, 1980, p. 27).

Convém perguntarmos em que contribuem uma obra e seus elementos fantásticos, uma vez localizados neste ponto de vista funcional. É possível chegarmos a três respostas: em primeiro lugar, o fantástico produz um efeito particular sobre o leitor, medo, horror, ou simplesmente curiosidade, que os outros gêneros ou formas literárias não podem suscitar. Em segundo lugar, o fantástico serve à narração, mantém o suspense com a presença de elementos fantásticos permitindo uma organização particularmente rodeada de intriga. Por fim, o fantástico tem uma função, à primeira vista, tautológica que permite descrever um universo fantástico, que não tem, por tal razão, uma realidade exterior à linguagem, a descrição e o descrito não têm uma natureza diferente. Em outras palavras, o “fantástico se encontra em relação de contiguidade com o estudo dos temas literários em geral; logo, o superlativo, o excesso, terão que ser a norma do fantástico”, Todorov (1980, p. 50).

O conto de Edgar Allan Poe

Segundo Gotlib (2004), umas das características do conto é a de narrar um acontecimento de interesse humano. Essas narrativas não precisam necessariamente serem reais, mas mesmo com ficção, derrubam as barreiras entre o que é realidade ou não.

Embora vários elementos concorram para a criação de um conto, parece que o destino de sucesso ou fiasco depende menos destes elementos que do *modo* como são tratados pelo contista. Ou seja; o que decide se um conto é bom ou ruim é o procedimento do autor, e não propriamente este ou aquele elemento isolado (GOTLIB, 2004, p. 37, destaque da autora).

As concepções de conto, novela e romance mudaram de acordo com a época e com a região. Os tipos de contos que fazem parte dessa análise são o fantástico e o gótico. Entre suas características mais básicas estão a falta de precisão histórica e a generalidade.

Assim sendo, Edgar Allan Poe, nas obras aqui em questão, apresenta o fantástico, o gótico e o oculto que está por trás das características que envolvem todo o enredo. Desde a identificação da cena e o diálogo que há entre narrador e leitor e, ainda, a dúvida que pode haver entre autor, narrador, personagem e leitor, são peculiaridades das obras de Poe.

Em termos gerais, não há, na obra de Poe, contos fantásticos em sentido estrito, [...]. Quase todas suas narrações dependem do estranho, e só algumas do maravilhoso. Entretanto, tanto pelos temas como pelas técnicas que elaborou, Poe está muito perto dos autores do fantástico (TODOROV, 1980, p. 27).

O conto, como já mencionado, é uma narrativa breve. Além disso, ele pode ter até uma forma mais desenvolvida de ação, isto é, um enredo formado de dois ou mais episódios. Se assim for, suas ações, no entanto, são independentes. A narrativa curta é considerada conto quando as ações são apresentadas de um modo diferente porque a ação é inerentemente curta e o autor escolhe omitir algumas de suas partes. Assim, acontece no conto fantástico, uma história, várias cenas, um ou mais acontecimentos com ações estranhas ou irreais aos olhos de quem lê, desconhecida por conta da época em que está sendo lido e repleto de mistérios que tem o objetivo de, ao mesmo tempo que confunde, dá um desfecho na história, seja ele com um final compreensível ou não.

Há um fenômeno estranho que pode ser explicado de duas maneiras, por tipos de causas naturais e sobrenaturais. A possibilidade de vacilar entre ambas cria o efeito fantástico. [...] Um conto é fantástico, simplesmente se o leitor experimenta em forma profunda um sentimento de temos e terror, a presença de mundos e de potências insólitas [...]. Os teóricos do fantástico invocam frequentemente esse sentimento de medo ou de perplexidade, que a dupla explicação possível é para eles a condição necessária do gênero (TODOROV, 1980, p. 16, 20).

Na literatura de Poe, há o oculto, ou seja, o que está por trás das características da narrativa. É preciso que dentro dessa narrativa haja cenas que impactem o leitor e o faça pensar o que poderia ter acontecido ao narrador-personagem para cometer alguma ação. No caso dos dois contos, *O gato preto* e *O coração delator*, o que poderia ter acontecido ao narrador-personagem que o transformou em assassino. São indagações que fazem o leitor refletir

sobre o comportamento e o que leva, ou, qual seria o limite da condição humana para ser tão frio a ponto de pensar e premeditar um assassinato, seja de um gato ou de uma pessoa e o porquê do sentimento de remorso, por exemplo, não ser sentido por quem comete o crime. Diz Poe (2009):

Meu propósito consiste em demonstrar que nenhum ponto de composição pode ser atribuído a intuição ou a sorte; e que aquela avançou até o seu término, passo a passo, com a mesma exatidão e lógica rigorosa de um problema matemático (POE, 2009, p. 115).

Assim sendo, podemos perceber que o oculto em Alan Poe é trabalhado de forma que cause efeitos já esperados pelo autor da obra, como medo e um rápido espanto visto que, por se tratar de uma narrativa curta, o susto e o medo duram pouco porque logo em seguida há o desfecho, mesmo que por vezes incompreensível, da história, mas que perduram no pós-leitura.

Em cada uma dessas obras há traços marcantes que permitem o leitor refletir sobre cada detalhe. Em *O gato preto*, por que o olhar do gato intriga tanto o narrador-personagem? E o seu comportamento antes e após o seu olho furado contribuiu para que ele fosse de última instância enforcado? E o narrador-personagem, por que é tão incompreensível e rude a ponto de não discutir com a esposa sobre o que lhe afligia e deturpava seus pensamentos? A aparição de um novo gato, seria então uma segunda chance para o homem se redimir e vir a se tornar uma pessoa melhor? Por que a morte, mesmo que involuntária, cometida de forma errônea pelo então homicida da mulher, não mexeu com sentimentos de culpa e remorso tendo em vista que sua única ação foi esconder o corpo e, sem querer, o gato? Ao invés de culpa, lhe surge o alívio

de então estar só, e quem sabe, livre? E afinal, quem tanto o incomodara, o gato, os bichos, a esposa ou o casamento? A bebida foi usada como desculpa ou como coragem para cometer tantos atos?

São questionamentos assim que fazem o leitor refletir sobre as ações de assassinato cometidas na história. São fatos que podem acontecer na vida real, o homicídio, mas que por motivos irrealistas acabam distorcendo do cotidiano, pois os motivos que levaram a cometer o crime nesses contos são: a raiva por um gato que já não fazia questão de estar perto do seu dono em um conto, e no outro, um olho que causava ojeriza. Ou seja, razões sem explicação em um mundo real que levaria uma pessoa tirar a vida de um outra.

Em *O coração delator*, a narrativa se inicia deixando claro que o narrador- personagem é doente, pode ser um louco, mas que não se considera assim, tendo em vista que ele consegue pensar em tudo o que fazer em seus mínimos detalhes. Em um local não muito bem explicitado, o narrador-personagem conta que um dos olhos de um velho que mora junto com ele o deixa com ojeriza, pois ele tem características de um olho de um abutre e que além disso tem uma espécie de capa branca que o deixa ainda mais estranho e medonho. É um olho enigmático e que, apesar da loucura do personagem que conta a história, é o fator desencadeador do ódio e do desejo de se livrar do velho. Não pelo ancião como pessoa, por ser velho ou por sua índole, mas apenas pelo seu olho e nada mais.

O autor utilizou-se de uma linguagem descritiva do local para que o leitor perceba que tudo contribuiu para que o personagem ficasse ainda mais louco a ponto de matar o velho por fatos semelhantes a características fisiológicas. Por exemplo, a batida do relógio confundida ou comparada com as batidas do coração do

velho? Os gemidos que só aumentavam eram de agonia ou imaginados por um conflito de consciência entre o real e o imaginário? A solidão do velho se tornou incômoda para o homicida? E a ocultação do cadáver, após ter cometido o crime, se tornou alívio e logo depois um remorso por ter assassinado um inocente?

O delírio e a noite estão presentes nas duas obras analisadas. Assim como o medo, que é exaltado tanto por quem lê quanto pelo narrador, agora autor de um crime. Os fatos das narrativas comumente acontecem por motivos ilógicos ou psicológicos levantando a hipótese de que quando não se está bem, qualquer coisa que acontece se torna motivo para um acontecimento de proporção maior.

O conto *O gato preto*

O conto narrado em primeira pessoa em forma de relato dá-se pela jornada de um homem que vai de um extremo a outro não só pelo seu vício em álcool, como também, pela deterioração de sua alma causada em decorrência dos seus atos atroz.

Nenhum animal desse conto é preto, a não ser o gato que tanto desperta o amor, o ódio e a fúria no narrador. A ausência de diálogo com a esposa aparenta que o casal não é feliz. Ao chegar em casa bêbado, o personagem aparenta estar sem controle de sua sanidade mental. Percebe-se isso, quando o gato, por ser tido no misticismo como um animal altamente intuitivo e que conhece os passos de seu dono, percebe que há algo de errado com aquele homem que acabara de chegar em casa. A ira despertada a ponto de furar o olho do gato, nos leva a crer que a rejeição de nenhuma forma é aceita pelo personagem e que quando isso acontece por algo ou alguém, a intenção é de revolta e violência.

Além de tudo, não satisfeito com a eliminação incompleta do gato e ainda mais do seu desprezo notadamente pela esposa e demais bichos, o personagem fica com muito mais vontade de matar aquele que tanto o desprezou. Como uma possível segunda chance de se retratar ao animal dócil que havia matado sem aparente razão, aparece mais um gato com as mesmas características que Plutão, a fim de dar, ao então homem, uma segunda chance de mostrar o quão ainda pode ser bom. Mas, em um ataque de fúria por quem agora só o amava, a ponto de não largar da sua presença resolve, então, agora, por excesso de amor por parte do animal, matá-lo porque já o estava deixando sufocado.

A esposa, apresentada no conto como um ser calado, bom e que também adorava bichos, se colocou a frente do machado que o esposo pegou para matar o novo gato que tinha acabado de chegar em casa. E em um golpe de azar, o machado acaba acertando a cabeça da mulher, que não fazia diferença nenhuma na vida daquele personagem, visto que, em nenhum momento, a esposa foi apresentada ao leitor como parte importante na vida do marido, pois eram assim as mulheres casadas vistas no século XIX, donas de casa e servas de seus esposos. Como já não fazia diferença ela estar ali ou não, matá-la foi antecipar sua morte. Fato este, confirmado pela ação do personagem que não expressa desespero pelo acontecido e que assim como fez com o primeiro gato, se livraria agora então da esposa. Aproveitou uma obra feita na parede de casa, tirou os tijolos e a colocou dentro, emparedando-a.

A ausência da esposa nas redondezas causou estranheza nas pessoas a ponto de chamarem a polícia para ver o que havia acontecido. Mas o crime havia sido tão bem feito que não tinha a menos possibilidade que algo fosse percebido pelos policiais. Ao ser interrogado pelos policiais, o personagem contou que não havia

nada de errado exceto pelo que, quando da averiguação da polícia na casa, o então bom homem bateu com a bengala na parede na qual estava a defunta. E de repente só o homem ouviu uma voz vinda do até então túmulo. Percebe-se aí o delírio do personagem e o nível de sua loucura, assim como cita Pauwels e Bergiee (1960):

A consciência humana é semelhante a um iceberg flutuando sobre o oceano. A maior parte está submersa. Por vezes, o iceberg oscila, ponto a descoberto a uma enorme superfície desconhecida, e nós dizemos: eis um louco (PAUWELS; BERGIER, 1960, p. 233).

O oculto deste conto apresenta-se na imagem de um homem que está louco, capaz de atrocidades e que, após ter assassinado o gato que tanto gostava e, posteriormente, sua esposa, um crime por motivos banais e o outro crime acidentalmente, não sentiu culpa ou arrependimento. O grito ouvido apenas por ele se dilatou a ponto de se tornar um berro de tamanha magnitude que o deixou agoniado, com medo e assustado até entregar-se para a polícia, mostrando o que tinha feito com a esposa em um ato de extrema loucura. E, ao abrir a parede, surge além do corpo da mulher, o gato.

A narrativa traz à tona o quanto o ser humano pode deixar-se levar pela emoção e cometer erros que, uma pessoa em sã consciência, não seria capaz de fazer. Traz, ainda, a reflexão de que a falta de diálogo, a rotina e a ausência de alguém mesmo estando ali, sempre é, ao invés de refúgio, revolta, nojo, raiva e aversão. Os animais são citados na obra por serem irracionais, mas não insensíveis; que amam incondicionalmente, mas que se sentem quando maltratados. O mistério está ainda em mostrar que a cor preta, ou o escuro, o noturno, nada têm de espantoso quando o vilão não é a noite ou um gato supersticioso, mas o ser humano e suas loucuras.

O conto *O coração delator*

Esta narrativa é marcada pela hesitação dos leitores e do personagem diante de eventos inexplicáveis e no mistério que os rodeia. Tudo o que envolve a cena do crime, onde perpassa a história, torna-se interessante, intrigante e reflexivo.

Neste conto, ao descrever a cena, o personagem do qual o narrador tanto se enojava, cita que o olho azul embranquecido do velho provocava tanto a ira de seu imaginário, sua mente suicida, como que demarcando o compasso da sua mente doentia. Além disso, há a descrição do quarto escuro, a fresta de luz da lanterna nas noites inquietantes em que o personagem maquiavélico visita o quarto onde o ancião dorme em pleno silêncio. O terror neste contexto é a característica importante para causar no leitor a terrível sensação de mistério. Surge, portanto, a curiosidade em descobrir o que virá nas próximas cenas e o final do enredo.

Este conto é um monólogo dramático sobre o que é real ou imaginário. Sobre a sanidade e a loucura. Loucura que parece acionada pela superstição do *mau-olhado*. A narrativa também vai pontuando a trama até o despertar da maldade no personagem, assassino e frio. O crime ocorre em um quarto de pensão, onde o narrador conta como praticou o assassinato de um senhor e detalha a perversidade praticada contra a vítima indefesa, após sete noites de visitas ininterruptas ao quarto sombrio, onde o hóspede dormia inocentemente.

De acordo com o narrador, após a consumação, o corpo da vítima é esquarterado e depositado sob o assoalho no quarto de forma que não houvesse nenhuma pista da execução do crime. Ainda é possível entender que os vizinhos escutaram gemidos e gritos na noite do referido crime. Então, três policiais se desloca-

ram até o local, para investigar a velha pensão. Após algum tempo de investigação, o assassino ouve o coração do ancião batendo forte e ensurdecido a ponto de incomodar a mente doentia do personagem criminoso. Sem conseguir controlar sua loucura, o assassino misterioso confessa o hediondo crime aos policiais.

As cenas são descritas de forma que cause uma tensão no leitor a ponto de assustá-lo com aquilo que se narra. O escuro é retratado na história como algo que ajuda naquilo que o narrador-personagem planeja fazer com o velho. Como em um verdadeiro filme de terror, passos pequenos e ações curtas são contadas para que a atenção do momento seja sentida como se estivesse na cena lida.

O desespero entre a ação, a morte e o tempo que o velho levará para morrer, se faz na cena como uma ansiedade sentida pelo autor do crime e pelo leitor. A sensação de culpa, vale ressaltar, não existe. O narrador pode ser visto aqui como alguém carente de atenção; mas como o velho era alguém solitário, por talvez, uma vida inteira, também não chegou, de nenhum dos dois, uma atitude de aproximação e, agora pelo homem assassino, de total rejeição, pois ele achou algo no ancião que o incomodava mais que sua indiferença, uma desculpa para então sentir aversão ao velho: um olho diferente do outro.

Considerações finais

A estrutura textual nos contos apresentados permite ao leitor a compreensão de um discurso artístico-literário, totalmente impregnado de suspense e alteridade. Vê-se com clareza a transformação de humor da personagem quando a noite chega e então tudo passa a acontecer de forma espantosa, rápida e impensada

levando em consideração apenas alguns pontos de determinadas ações de um gato, uma esposa, um velho e um olho que não faz absolutamente nada, além de vê e fazendo o outro se enxergar como realmente é, no seu íntimo.

A literatura fantástica está explícita pelo contexto da narrativa, nos detalhes nas descrições das cenas e os efeitos que elas causam em quem se diz um homem de consciência sã. O conto mexe com o lado espiritual e imaginário do leitor. Até que ponto o espiritual ou a religião podem interferir na qualidade de vida das pessoas? Uma indagação que permite ao leitor perceber como sua reação e espiritualidade implicam na apreensão dos desfechos das histórias contadas.

O terror e a morbidez são mostrados de forma banalizada. A narrativa em primeira pessoa provoca no leitor a aproximação às cenas e o estreitamento entre ficção e realidade. Os sórdidos comportamentos geram o caráter e trazem verdade ao personagem quanto à sua personalidade. A simbologia nas duas narrativas aguça o medo e a apreensão do lado de quem as lê. A cor preta, a escuridão e a solidão são sinônimos de negatividade, e o sentimento de exclusão que é gerado pode levar o personagem principal à irracionalidade.

A análise desses dois contos nos permite perceber que narrativas curtas permitem despertar no leitor sentimentos que talvez só sentiria em ações do seu cotidiano, que fossem ligadas ao seu íntimo e que um gato e um olho que são inofensivos, a princípio, podem se revelar os verdadeiros vilões de quem sente a ausência de alguém e a falta de algum sentimento bom, levando em consideração, que Poe consegue através, do conto, adentrar nos conflitos individuais de cada leitor.

Portanto, o oculto, o gótico e o fantástico nos contos *O gato preto* e *O coração delator*, de Edgar Allan Poe, revelam uma narrativa cujo conteúdo gera, no leitor, a avaliação dos fatos diante da sua realidade e, ainda, desperta sentimentos profundos de injustiça e raiva por alguém que se aproveita de um bom coração, de quem não faria mal nenhum a ninguém. Assim, o oculto está em perceber as nuances que cada cena provoca nos pensamentos e crenças de cada leitor.

REFERÊNCIAS

GOTLIB, Nadia Battela. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2004.

PAUWELS Louis; BERGIER Jacques. **O despertar dos mágicos**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1960.

POE, Edgar Allan. **O coração delator**. São Paulo: Centaur, 2015.

POE, Edgar Allan. **O gato preto**. São Paulo: Blue Books, 2014.

POE, Edgar Allan. **A filosofia da composição**. Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. Poemas e ensaios. Rio de Janeiro: Globo, 2009

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a literatura fantástica**. México: Editions du Seuil, 1980.

A LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: UMA LEITURA DO ROMANCE *EXTRAORDINÁRIO*, DE R. J. PALACIO

Luanna Cristina de Castro Rocha
Francisco Carlos Carvalho da Silva

Considerações iniciais

A forma como a inclusão social é vista e praticada na sociedade sofre mudanças diárias a partir do momento que um indivíduo, diferente dos demais, começa a conviver entre todos. Este, por força maior, é obrigado a se adequar para que seja aceito. Assim, defendemos que a literatura pode funcionar como elo entre o excluído e o mundo que o exclui, uma vez que a literatura possibilita a interação e a inclusão de indivíduos que, fisicamente, por exemplo, possam ter algum tipo de limitação tendo que se moldar e entender que vale a pena interagir e desconstruir estereótipos impostos tradicionalmente por um contexto social, histórico e cultural de excludentes. Assim, o romance, enquanto gênero literário, muito pode contribuir. Ao darmos prosseguimento à nossa reflexão, cabe uma observação àquilo que Ian Watt afirma sobre a concepção de romance:

[...] o romance requer uma visão de mundo centrada nas relações sociais entre indivíduos; e isso envolve secularização porque até o final do século XVII o indivíduo não era concebido como um ser inteiramente autôno-

mo, mas como um elemento num quadro cujo significado depende de pessoas divinas e cujo modelo secular provém de instituições tradicionais como a Igreja e a monarquia (WATT, 2010, p. 89-90).

A forma como a comunicação entre as pessoas acontecia há três séculos, segundo Watt (2010), era o meio pelo qual era medido seu intelecto ou condição social. Historicamente, a evolução do conhecimento da leitura vem da burguesia, mais precisamente por homens, que deveriam saber ler por serem o chefe e, então, o dono da casa e de quem estava nela, assim como a mulher estava para a cozinha. A igreja, no século XVII, por sua vez, propagava como principal leitura, a Bíblia. Mais tarde, por volta do século XVIII o romance, por influência francesa, surgiu como uma leitura que permitia, mesmo que restrito, o acesso da leitura por classes, menos favorecidas, possibilitando uma relação social entre indivíduos.

O estudo feito a partir da obra *Extraordinário*, de R. J. Palacio (2013), objeto de análise do presente trabalho, mostra que a inclusão social, ou o sentido que pode se dar a ela, pode e deve ser iniciada a partir de umas das formas mais antigas de inclusão de pessoas: a leitura. Incluir um indivíduo socialmente, nada mais é do que vê-lo como pessoa e não como algo diferente. Registremos que a literatura de língua inglesa mostra historicamente que a liberdade, mesmo que censurada, pode ser ao menos sentida e que, a partir dela, deve se permitir a todos os indivíduos o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, sem exceção.

Assim sendo, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: no tópico 1, discorreremos acerca da literatura de inclusão: *Por uma literatura de inclusão e O romance Extraordinário, de R. J. Palacio, como exemplo de literatura inclusiva*. Ao abordarmos tais

temas, enfatizamos a literatura de língua inglesa como meio de inserção de qualquer indivíduo no meio social. Por conseguinte, *A ascensão do romance*, de Ian Watt (2010), *Literatura e sociedade*, de Antonio Candido (2006), *Como funciona a ficção*, de James Wood (2011), *Literatura para quê?*, de Antoine Compagnon (2009), *Na sala de aula*, de Antonio Candido (1986), *O que é leitura*, de Maria Helena Martins (1982), *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire (1996), *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, de Marisa Lajolo (1994) e *A literatura infantil na escola*, de Regina Zilberman (2003), são as obras teóricas que dão suporte ao artigo, estando diretamente ligadas a cada questão abordada. Por fim, nossas conclusões.

Por uma Literatura de Inclusão

A forma mais popular e hegemônica de narrativa que se intensificou na modernidade, a literatura com a ascensão da burguesia e a difusão do livro como meio de disseminação cultural, era vista no século XVII apenas como algo complexo e rico já que era destinado apenas à nobreza. Substituindo a França, a Inglaterra, no século XVII, defende culturas, políticas, artes e ciências a partir de um público aristocrático voltado para a leitura, como forma de enaltecimento e não por gosto. Em meados dessa mesma época, a Europa possuía um estilo de leitura peculiar. O acesso aos livros era reduzido, pois eram lidos em voz alta, em pequenos grupos e apenas em eventos familiares. Ou seja, a leitura era vista como prática coletiva. Os humildes da época viam a leitura como luxo, pois poucos sabiam ler. Com a ascensão da classe média, o que era apenas luxo viraria, então, hábito tido pela maioria, e o que era de caráter coletivo passou, então, a ser individual, já que o

acesso estava mais amplo dando lugar a leitura silenciosa, a partir de obras escolhidas individualmente. Um novo gênero surge por diferenciar o público da elite culta (burguesia) e o público da classe em crescimento, fatores sociais estes, contribuindo para novos estilos literários, daí o gênero romance.

Faz parte das criações literárias do gênero romance personagens que acompanham ou que se parecem com hábitos, comportamentos e falas do próprio povo da época, com suas angústias e conflitos. São considerados criadores desse novo estilo literário, os romancistas Richardson e Fielding que, segundo Ian Watt:

[...] se consideravam criadores de uma nova forma literária e viam em sua obra uma ruptura com a ficção antiga; porém, nem eles nem seus contemporâneos nos forneceram o tipo de caracterização do novo gênero do qual precisamos; na verdade sequer assinalaram a diversidade de sua ficção mudando-lhe o nome – o termo “romance” só se consagrou no final do século XVIII (WATT, 2010, p. 10, destaques do autor).

A atenção dada às personagens é mais uma das características do novo estilo literário. Já no século XIX, com a burguesia em evidência, as mulheres pertencentes a essa classe dispunham de grande tempo ocioso dedicados agora à leitura. O romance transformou-se, assim, em uma expressão textual moderna aceito apenas por poucos leitores, pois fazia parte apenas da nobreza. O gênero era visto como perigo para o rompimento dos bons costumes. A imprensa proporcionava ao leitor uma certa privacidade para ler sem ser visto. A leitura então deixou de ser oral e coletiva. O silêncio, agora visto como importante, aproximava os leitores da obra e consequentemente, do autor, pois agora podiam ler algo o que realmente lhes convinha:

Há diferenças importantes no grau em que as diferentes formas literárias imitam a realidade; e o realismo forma do romance permite uma imitação mais imediata da experiência individual situada num contexto temporal e especial do que outras formas literárias. Por conseguinte, as convenções do romance exigem do público menos que a maioria das convenções literárias; e isso com certeza explica por que a maioria dos leitores nos dois últimos séculos tem encontrado no romance a forma literária que melhor satisfaz seus anseios de uma estreita correspondência entre a vida e a arte (WATT, 2010, p. 32).

No século XIX, o romance evolui de uma leitura somente, para a aprendizagem da moral e dos bons costumes, para ser um entretenimento, ou seja, para narrativa que fala entre indivíduo e sociedade, havendo uma interação entre leitor e obra, criando a identificação entre leitor e conteúdo. Enredo, narrativa, tempo e espaço são características que identificam um romance. Sobre a evolução do romance, observemos o que afirma Watt:

Entretanto, não há dúvida de que a evolução de um método narrativo capaz de criar tal impressão é a manifestação mais evidente daquela mutação da prosa de ficção que denominamos romance; a importância histórica de Defoe e Richardson reside na maneira repentina e completa com que deram vida ao que pode ser considerado o mínimo denominador comum do gênero romance como um todo: seu realismo formal (WATT, 2010, p. 34).

Os motivos da notoriedade do romance se dão devido ao crescimento da classe média, do individualismo econômico, da secularização da sociedade e das mudanças acontecidas tanto no público leitor em geral, quanto no papel social da mulher, haja vista que esta já não se ocupava com afazeres domésticos, tece-

lagem, produção de pão e cerveja, fabricação de velas e sabão, devido a não tão grande necessidade da mão-de-obra pois, agora, esses produtos eram manufaturados e podiam ser comprados nas vendas e mercados.

A omnisciência de um romance revela características de um estilo direto livre. Ou seja, o leitor consegue, de forma simultânea, interagir com a fala dos personagens e o com o ambiente que é descrito. Esses detalhes nos vem à mente, quando James Wood, o autor de *Como Funciona a Ficção* (2011), afirma que Frédéric Moreau é o pioneiro do *flâneur*, isto é, onde os tempos da narrativa estão juntos de forma detalhada trazendo mais realismo a cena projetada pelo leitor. Assim:

A literatura é diferente da vida porque a vida é cheia de detalhes, mas de maneira amorfa, e raramente ela nos conduz a eles, enquanto a literatura nos ensina a notar – a notar como minha mãe, por exemplo, costuma enxugar a boca antes de me beijar; [...] A literatura nos ensina a notar melhor a vida; praticamos isso na vida, que nos faz, por sua vez, ler melhor a vida (WOOD, 2011, p. 70-71).

O autor de um romance deve narrar, seja em primeira ou terceira pessoa, uma experiência que adquire sentido genérico à medida que ele passa da emoção à concepção da vida. Da mesma forma, as personagens desse gênero podem ser individualizadas, se estão situadas num contexto com tempo e local particularizados. Em *A ascensão do romance*, de Ian Watt, Richardson, Defoe e Fielding (2010), já mencionados como precursores do romance, têm um cuidado na descrição de ambientes que prendem a atenção de quem lê tal gênero. Os três põem o homem inteiramente em seu cenário físico, além de utilizarem a linguagem como uma fonte de interesse em si mesmo e não como um simples referen-

cial, de forma que não seja um mero personagem preenchendo um espaço na leitura.

Assim, conforme Wood (2011):

A casa da ficção tem muitas janelas, mas só duas ou três portas. Posso contar uma história na primeira ou na terceira pessoa, e talvez na segunda pessoa do singular e na primeira do plural, mesmo sendo raríssimos os exemplos de casos que deram certo. E é só. Qualquer outra coisa não vai parecer muito uma narração, e pode estar mais perto da poesia ou do poema em prosa (WOOD, 2011, p. 19).

Considerações nesse aspecto reforçam que o romance, por se tratar de uma narrativa popular, por assim dizer, com diálogos próprios de uma determinada época, aproxima e leva o leitor a se debruçar sobre o texto. Sob todo um contexto de inclusão social que veio amadurecendo durante o tempo. Desta forma, esse tipo de leitura expressa falas, sentimentos, emoções e detalhamento de situações mais características possíveis de uma vivência comum. Um leitor do século XVIII, por exemplo, que sabia ler e tinha acesso a livros além da bíblia, sentia-se lisonjeado por conseguir, em seu íntimo, viajar em uma história que podia ou não fazer parte do seu cotidiano, mas que, por conta da linguagem empregada, era possível entender ainda mais o que estava escrito. Neste sentido, Antonio Candido aponta que:

O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. Os artistas incompreendidos, ou desconhecidos em seu tempo, passam realmente a viver quando a posteridade define afinal o seu valor. Deste modo, o público é fator de ligação entre autor e a sua própria obra (CANDIDO, 2006, p. 47).

Assim sendo, a obra *Extraordinário*, de R. J. Palacio, reflete aquilo que James Wood, (2011, p. 150) afirma ao citar George Eliot: “[...] A arte é a coisa mais próxima da vida; é um modo de aumentar a experiência e ampliar nosso contato com os semelhantes para além de nosso destino pessoal”.

Em *Extraordinário*, a temática está voltada para August Pullman, um garoto que nasceu com uma deformidade no rosto, passou por 27 cirurgias plásticas e ainda assim não conseguiu uma aparência vista como *normal* por todos. O enredo se desenvolve quando o menino, aos seus 10 anos de idade, vai à escola pela primeira vez, mesmo com seus pais temendo sua recepção e inclusão na instituição de ensino.

A escola é uma das primeiras formas de inclusão social que uma criança com necessidades especiais pode frequentar, dando, a ela, o direito de se expressar, de ser tratada e vista sem preconceitos, assim como as demais, devendo ter acesso à mesma qualidade de ensino, independentemente de suas características físicas ou intelectuais. O personagem principal do romance, August, vai à escola pela primeira vez na vida, porque seus pais entenderam que após anos de estudos domiciliares chegou a hora dele socializar-se e ter uma vida escolar normal como as demais crianças da sua idade. Os pais de August, assim como os pais de uma criança comum da idade do menino, enxergam a escola como um conjunto de conhecimentos, cultura, instrução e inserção social.

Uma escola deve ser um local de acolhimento, afetividade e de desenvolvimento cognitivo do estudante. No Brasil, este espaço de conhecimento, deve envolver todas as experiências beneficiadas do processo de ensino-aprendizagem de uma criança. Como instituição social, a escola deve contemplar e assegurar o direito de livre expressão e o dever de manter, em condições de igualdade, a qualidade do ensino oferecido.

A Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão, que entrou em vigor em 02 de janeiro de 2016 diz, no seu Art. 1º, que:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, Art. 1º).

Logo, a inclusão de pessoas especiais, seja em qualquer aspecto, estava desde então assegurada, com todos os direitos previstos na educação para todo e qualquer discente. Ressaltando a igualdade e não discriminação explícita em seu Art. 4º “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.”.

Considerando que, conforme o Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art. 27).

O romance, publicado em 2013, surgiu a partir de uma situação vivenciada pela autora e seus dois filhos em uma sorveteria, quando seu filho mais novo observou uma criança com deformidade facial e começou a chorar. Diante da situação descrita pela autora como angustiante, ao invés de ir até a criança e falar com ela mostrando a seu filho que estava tudo bem e que não deveria

temer nada, ela foi embora. Ao chegar em casa e escutar a música *Wonder* de Natalie Merchant, que fala sobre o otimismo e a alegria de nascer diferente, a autora se encorajou a escrever o livro.

Raquel Jaramillo, a autora sob o pseudônimo R. J. Palacio, morou em Nova Iorque com sua família. Na época da produção do livro, internacionalmente, ainda não havia uma lei que de fato assegurasse a permanência e a inclusão de alunos especiais nas escolas. O assunto, em especial, teve seu início com a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, elaborada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que diz:

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, s/p).

Na sequência, tem-se a criação da Declaração de Salamanca, de 1994, que trata das orientações e políticas internacionais de acesso e a inclusão social, a Convenção da Guatemala de 1999; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009; e, por último, a Declaração de Incheon de 2015, onde assegura que qualquer criança tem direito a educação em seu ambiente escolar e público.

Sendo assim, o contexto social da história narrada mostra que mesmo com a garantia de sua matrícula na escola, o aluno ainda não tem assegurado o seu aprendizado, tendo em vista que não há qualificação profissional, nem um trabalho de competências socioemocionais desenvolvidos com os demais alunos. A deficiên-

cia de Auggie (apelido do personagem August, no livro) é apenas estética, porém, por ser algo que chama mais atenção que o seu intelecto, ele é deixado de lado por seus colegas de sala, discriminação esta, encoberta e ignorada por seus professores.

Com a inclusão maquiada entre todos na escola, principalmente na sua prática diária, August percebe o cuidado que os funcionários da instituição têm com ele não por ser aluno novo ou por fazer parte do processo de adaptação mas, por pena e por achar que sua deformidade facial o torna incapaz de desenvolver habilidades e competências intelectuais comuns à uma *criança normal*. Esse cuidado é sentido por Auggie, ao passo que as crianças de sua idade e da sua turma, com as quais ele tem mais contato, demonstram com ingenuidade e sinceridade tudo o que sentem e o que veem naquele momento.

O livro, em seus aspectos culturais contemporâneos, revela o que Candido (1986) diz:

[...] os significados são complexos e oscilantes. Outro, que o texto é uma espécie de fórmula, onde o autor combina consciente e inconsciente elementos de vários tipos. Por isso, na medida em que se estruturam, isto é, são reelaborados numa síntese própria, estes elementos só podem, ser considerados externos ou internos por facilidade de expressão (CANDIDO, 1986, p. 5).

O romance possui aspectos importantes que se mostram em conexão com a realidade do leitor. As temáticas tratadas no livro de forma explícita, como *bullying* e outros preconceitos, caracterizam o disfarce da inclusão escolar que muitos alunos passaram e passam hoje na escola. Por vezes, em alguns momentos de interação entre leitor e obra pode haver a identificação de personagens com pessoas reais.

Em função disso, se faz necessário, e importante, compreender que ler está além de decodificar palavras e frases escritas, pois a relação exercida entre quem lê e quem escreve encontra-se na criação do sentido que a leitura permite, nesse caso, uma reflexão no que diz respeito às ações das pessoas com outras que sejam diferentes delas. Diante deste cenário, é possível perceber que uma das várias funções da leitura deste romance é que ele é humanizador, propiciando uma aproximação entre ficção e realidade.

O Romance Extraordinário, de R. J. Palacio, como exemplo de Literatura Inclusiva

A literatura do gênero romance, narrativa longa, não tem uma forma específica para ser escrita ou, ainda, um jeito de início e de fim. Contada não mais de forma oral, pois a leitura entre os séculos XVIII e XIX eram assim feitas, continua sendo uma narrativa em prosa que, como toda obra de arte, tem a capacidade de dialogar com o leitor.

Um romance objetiva expressar a compreensão de um fato, ou de um conjunto de fatos, em sua evolução no tempo. Além de ser uma prosa diacrônica, o romance possui características que envolvem o leitor a ponto deste se distrair do mundo onde está, fazendo-o sonhar, refletir, entreter-se e encantar-se. Um sujeito que está em seu crescimento crítico e intelectual, ao iniciar a leitura de romances, perceberá que ampliará sua percepção de mundo e do que o envolve.

Ao ler um romance infantil, por exemplo, o leitor que está em seu processo de formação começa a perceber que a sociedade impõe lições de moral e bons costumes trazidos de um tempo que não é o dela ou, ainda, que não é o que ela acha ou teve

a oportunidade de presenciar, causando certos estranhamentos. “Com a literatura, o concreto se substitui ao abstrato e o exemplo à experiência para inspirar as máximas gerais ou, ao menos, uma conduta em conformidade com tais máximas (COMPAGNON, 2009, p. 33)”. A literatura, sob o ponto de vista de Compagnon, em *Literatura para quê?* (2009) é um mecanismo de equidade e a sua leitura age de forma positiva contribuindo para a sensatez de um ser. Com efeito, há séculos que surgem homens cuja função é justamente a de ver e de nos fazer ver o que não percebemos naturalmente, afirma o autor.

O mesmo acontece quando uma criança lê uma história, que se parece com sua realidade e, se assim como alguns personagens do livro *Extraordinário* (PALACIO, 2013), for dotada de pensamentos que qualquer pessoa que seja diferente tenha, seja excluída por um grupo. Neste caso, uma narrativa que a traga para sua realidade o fará ser sujeito das suas ações.

Na obra *Extraordinário*, de Palacio (2013), Auggie Pullman é um garoto de dez anos que nasceu com uma síndrome chamada *Treacher Collins*, uma deformação craniofacial que o deixa com olhos caídos, maxilar descentralizado, orelhas disformes, e dificuldade de mastigação pela deformidade da mandíbula. Após longos anos tendo sido ensinado por sua mãe em casa é então chegada a hora em que August passará, a partir de então, entrar e fazer parte de um ambiente escolar. No livro, é perceptível que o personagem principal inicia a narração da sua história dizendo:

[...] não sou um garoto de dez anos comum. Quer dizer, é claro que faço coisas comuns. Tomo sorvete. Ando de bicicleta. Jogo bola. Tenho um Xbox. Essas coisas me fazem ser comum. Por dentro. Mas sei que as crianças comuns não fazem outras crianças comuns saírem cor-

rendo e gritando do parquinho. Sei que os outros não ficam encarando as crianças comuns aonde quer que elas vão (PALACIO, 2013, p. 11).

Partindo do pressuposto de que quase nada sobre Auggie foi dito, muitos leitores se perceberão, de alguma forma, nessa estranheza de ser quem é ou, ainda, estar descobrindo sua existência. Mais adiante, o menino afirma que sua época preferida é o halloween, pois nessa época todos se fantasiam e ninguém o pode reconhecer, todos, então, são iguais.

A princípio, parecer diferente é uma concepção normal para uma criança. Causar olhares na chegada a uma nova escola é normal, pois tudo o que é novo desperta curiosidade. Mas, não para August Pullman. Seus pais e irmã estavam preocupados com sua chegada a escola e principalmente com sua recepção. Apesar de ir à escola fazer parte da rotina dos garotos normais, não o era para August.

Uma das características que faz com que o romance infantil prenda a criança à leitura é a riqueza de detalhes dos personagens e do local em que eles estão inseridos. O romance aqui tratado, além de trazer o leitor à sua realidade, traz algo que ao mesmo tempo causa rumores, estimula o interesse em saber o porquê daquela nova criança na escola ser daquela forma.

No livro *Como funciona a ficção*, James Wood (2011, p. 97) diz que:

Podemos saber muitas coisas sobre o personagem pela maneira como ele fala, e com quem fala – como ele lida com o mundo. As pessoas, disse Edith Wharton, são como a casa dos outros: só conhecemos delas aquilo que se limita com a nossa.

Cativar o leitor é mostrar, através de um narrativa, que este pode dar sentido à fala, vida aos personagens e entonação do momento, pela forma que a narrativa foi escrita. Assim, Compagnon (2009, p. 56) complementa: “Não, a leitura também não é sempre um ato solitário. Pode até ser que ela se torne menos silenciosa que no século passado e que se faça mais ativa, mais física, mais teatral.”. Outro aspecto importante do romance infantil é fazer a transição daquela criança que estava acostumada na pré-escola a ouvir histórias contadas pelos professores numa roda de colegas da turma e, a partir de agora, entrar no mundo da leitura, e no ambiente da biblioteca da sua escola, por exemplo. À medida que a narrativa traz o leitor para o mundo que está sendo mostrado, ele, no seu mundo real, está em um local sozinho e concentrado. Seria, metaforicamente, uma viagem sem sair do lugar.

Segundo Compagnon (2009, p. 14, destaque no original), “A tradição teórica considera a literatura como una e própria, presença imediata, valor eterno e universal; a tradição histórica encara a obra como *outro*, na distância de seu tempo e de seu lugar.” O papel da prosa como gênero amorfo é reforçado de modo que o romance trata-se de uma narrativa contemporânea da época ao qual foi escrito e que sempre trará reflexões e ampliações de acontecimentos comuns, logo, atuais.

Ao longo da narrativa de *Extraordinário*, personagens de segundo plano serão apresentados, mas sua importância não se perderá ou cairá no esquecimento. A síndrome de August existe. E, embora, seja uma história contada com base numa situação vivida pela autora, uma das essências do livro é mostrar que o diferente é normal, que as aparências não podem ser julgadas dentro apenas de um olhar crítico e de exclusão. A forma como as falas dos personagens são apresentadas permite ao leitor entender que fatos

acontecidos na narrativa só se dão por Auggie não ser igual às outras crianças e que, em muitos momentos, nenhuma chance foi dada ao garoto de mostrar quem realmente ele é. “E de súbito a capacidade extraordinária do romance se manifesta: ao contrário do cinema, por exemplo, o romance pode nos revelar o que pensa um personagem.” (WOOD, 2017, p.62).

Sobre a criação de personagens, Wood (2011) afirma que:

Se tentar distinguir personagens principais de secundários – personagens redondos e planos – e dizer que eles se diferenciam na sutileza, na profundidade, no espaço que ocupam na página, terei de admitir que muitos personagens ditos planos me parecem mais vivos e mais interessantes como estudo humano, por mais efêmeros que sejam, do que personagens redondos a que supostamente estão subordinados (WOOD, 2011, p. 102).

Extraordinário é uma literatura significativa quando a obra em si torna todos os personagens importantes e atuantes na história. Todos eles citados vão do início ao fim da narrativa e são importantes no processo de formação, aceitação e superação de Auggie. A família Pullman, com pai, mãe, Auggie e sua irmã Olivia (Via) e até mesmo a cadela Daysi, além da melhor amiga de Via, e seus amigos da escola, como Jack Will, Julian e Charlotte, o diretor Buzanfa e o Professor Browne fazem parte das conquistas do garoto.

Não que todos esses personagens tenham o mesmo nível de “profundidade”, mas todos eles são objetos de observação [...] e coisas que se podem dizer sobre as pessoas também podem ser ditas sobre eles. Todos são “reais” (têm uma realidade), mas de modos diferentes (COMPAGNON, 2009, p. 112, destaques do autor).

A criança que lê *Extraordinário* percebe a importância do apoio da família e dos amigos no processo de acolhida e envolvimento em qualquer ambiente, principalmente, o da escola, que é um dos primeiros contatos e convívios sociais, longe da segurança de seus genitores. Perceber que independente da ordem como são apresentados os demais personagens da obra, todos têm sua relevância no processo de formação de caráter. São características dos romances e, principalmente, do romance infantil, que agrega valores morais e éticos a um indivíduo em desenvolvimento.

A realidade de cada personagem aflora, quando a leitura é interpretada e transportada para o universo do leitor. O livro inicia com Auggie dizendo que é um garoto que faz atividades normais, que possui capacidades intelectuais de uma pessoa normal e que sua única diferença é sua aparência. Ou seja, dentre tantas qualidades, um defeito físico foi capaz de mudar sua vida e o modo como as pessoas generalizam suas ações que ainda sequer viram. Ao longo da história, o narrador sempre volta aos personagens caracterizados como secundários, para mostrar que há versões e olhares diferentes porque as pessoas são diferentes. O livro permite, ainda, que se a leitura fosse começada por um capítulo de um dos personagens e continuada pelo início, não seria difícil compreender que August Pullman é um garoto de dez anos que sofre *bullying* na escola, por ser diferente fisicamente, e é tratado com indiferença pelos demais colegas sem ao menos ter a chance de mostrar quem realmente é. “Será que todos nós, de alguma maneira, somos personagens fictícios, gerados pela vida e escritos por nós mesmos?” (COMPAGNON, 2009, p. 105).

O romance infantil fomenta, no leitor, opiniões diferentes de acordo com o contexto social no qual está inserido. Por isso, a narrativa de um romance não possui traços em comum a qual-

quer outra narrativa. Após a leitura desse romance, a criança poderá ser capaz de, além de contar a história, contá-la também de forma crítica e ainda contribuir com uma possível solução ao problema apresentado. É possível, ainda, que a criança consiga identificar características marcantes, positivas e negativas de cada personagem, pois isso foi vivenciado por ela durante a leitura, e, ainda, comparar comportamentos e atitudes dos personagens a pessoas do seu convívio diário.

O ato de ler deve ser um hábito incentivado à criança pelas pessoas as quais se tem um convívio com ela ou que ela vê como inspiração. Assim, Martins (1982, p. 25) diz: “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. As crianças formam seu caráter e concepções de vida de acordo com o que elas veem e copiam dos adultos e, por fim, com o que elas aprendem na escola. Separar um tempo para leitura e mostrar para o leitor infantil que ler o faz conhecer novos mundos, histórias e vivências diferentes já é uma forma de inclusão social e cultural e que, a longo prazo, formará um indivíduo crítico e convicto de seus ideais.

Antoine Compagnon (2009, p. 20), indaga: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?”. Na história narrada, o primeiro contato que Auggie tem com muitas crianças, além do seu convívio de costume, é a escola. Isso já se reporta para a realidade do aluno, apresentando a esse o quanto é importante receber e ser bem recebido.

O mesmo vale para os professores que, ao perceber uma criança nova, deve de imediato entender que, por ser diferente, até sua adaptação, deverá sempre incluí-lo para que se sinta aco-

lhido e confortável. A escola é o local onde o aluno tem que estar todos os dias para estudar e é, na maioria das vezes, o único lugar onde o aluno tem acesso à leitura como o local onde essa leitura é permitida. A leitura deve ser desenvolvida na escola como base da educação, devendo ser vista pelos alunos como elo de desenvolvimento crítico entre o mundo real e o fictício. Sendo assim, para Lajolo (1994),

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muito (LAJOLO, 1994, p. 106).

Atualmente, a escola, inserida no contexto de formação cidadã, deve ter a preocupação de manter seu quadro docente com profissionais com discernimento e consciência de que não se deve levar para uma sala de aula pensamentos e práticas baseadas em suas crenças e ideologias políticas e sociais, assim como faz o Professor Browne, do livro, que se desliga de qualquer nível social da sala e mostra que, através de frases que ele chama de *preceitos*, podem gerar boas atitudes e bons comportamentos, dessa maneira, esses profissionais devem procurar desenvolver no educando o interesse por assuntos que dizem respeito a uma sociedade de atitudes justas, a partir da leitura.

Por isso, Freire (1996) ressalta que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1996, p. 9).

O aluno crítico ou que está, a partir dessa leitura formando, suas concepções, comparações e reflexões entre o que é lido e o que é vivido, passa a ter uma visão de mundo em que fatos acontecidos diariamente em qualquer ambiente podem ser compreendidos através da leitura. Sobre a prática da leitura, Paulo Freire (1996, p. 9, aspas do autor) nos diz que

Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavra-mundo”. Em outras palavras, a prática da leitura transfere conhecimento e vivência na práxis.

Considerando, então, que a leitura é essencial à vida de uma criança, e que o incentivo a esse ato deve ser também estimulado e absorvido na escola, “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 1982, p. 25). O conceito de leitura na escola não deve estar restrito à decifração de escrita, estudos para uma prova ou mostrada como punição por algum mau comportamento. O exercício da leitura na escola deve se aproximar da arte e percepção de mundo como um todo “[...] proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva” (FREIRE, 1996, p. 11).

Em *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (1996) afirma que:

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” e realmente *lida*. Não eram aqueles momentos de “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura [...] (FREIRE, 1996, p. 11, destaques no original).

A leitura deve despertar essa inquietude no aluno-leitor. O educador, por sua vez, deve desenvolver um trabalho em sala de aula que seja democrático. Ou seja, causar o interesse na história, no tema abordado, no contexto e não se deixar levar pela ideia de que ler está mais para um ato da moral e bons costumes. No entanto, muitos professores têm um repertório literário que deixa muito a desejar, impossibilitando, assim, um ensino eficiente, no que diz respeito aos atos e hábitos de leitura literária. Corroborando com essa ideia, Paulo Freire (1996) afirma que:

Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado (FREIRE, 1996, p. 16).

Ao ampliar a noção de leitura, deve-se levar em consideração que, gostar de ler, sentir prazer em ler uma história, são sentimentos e emoções gerados a partir da conduta do educador, quando mostra ao educando que, a partir da leitura de um livro, ele poderá ser capaz de enfrentar seus conflitos interiores, controlar suas inquietudes, aprender e entender sobre novas culturas, além de estimular a imaginação da criança de maneira saudável e lúdica, da mesma forma como acontece com August Pullman.

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem. [...] Temos, então, mais um motivo para ampliar a noção de leitura. Vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência (MARTINS, 1982, p. 28-29).

A vivência da leitura na sala de aula e sua continuidade na escola está diretamente ligada à forma como essa prática é trabalhada pelo professor. O ensino da leitura, primeiramente, deve contemplar a inclusão de cem por cento da turma. Deve-se considerar, então, a partir dessa afirmação, que incluir é fazer parte e tornar-se membro de um todo. Isto é, todos que estão na sala devem se sentir incluídos tanto nessa como em qualquer outra atividade da escola.

É importante salientar que o que afasta uma criança de um livro não são só as práticas familiares de não leitura, a internet, ou qualquer outro meio de tecnologia. O que afasta uma criança de um livro é a obrigação de ter que ler um livro por punição ou, que ainda, seja algo que não é atrativo aos olhos de quem ainda está num processo de aprender a gostar de ler. Somente pelo fato de ser professor, isso não quer dizer que tudo o que é dito por ele é lei ou algo sábio a ponto de não cometer erros ou ainda aprender com os demais.

Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém ache tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe precisa, reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 1996, p. 17, aspas do autor).

Na sala de aula, ao propor uma leitura em grupo, ou individual, como primeiro contato do aluno com um livro, por exemplo, deve-se dar ao leitor o direito de escolher aquilo que deseja ler. Em *O que é leitura* (1982), Maria Helena Martins afirma que esse contato que o leitor tem com a obra sem antes conhecê-la, se dá por uma das formas de leitura denominada *leitura sensorial*.

A leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar (MARTINS, 1982, p. 42).

Não se deve, inclusive, julgar a obra escolhida, mas sim, encorajar a lê-la e depois conversar sobre ela em um momento posterior. Para o leitor infantil apresentar o que leu, contar a versão daquele livro sobre o seu ponto de vista, mesmo sem muito perceber, faz, naquele momento, uma troca de conhecimentos entre toda a turma e o educador. Ninguém é detentor de sabedoria plena, principalmente numa sala de aula.

[...] considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (MARTINS, 1982, p. 3).

A compreensão de um texto, de uma obra de arte, uma história, um romance e de vários outros gêneros, é feita de diversas formas levando em consideração que cada pessoa tem um ponto de vista diferente sobre algo que lê. A apresentação de uma obra leva em consideração toda uma bagagem cultural de conhecimento e, ainda, de desenvolvimento cognitivo e intuitivo que todos têm sobre fatos e coisas.

Martins (1982), relata que:

[...] o papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passar a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro (MARTINS, 1982, p. 33).

A visão do professor na sala de aula com todos da turma deve ser um olhar de cuidado, diferente do olhar de exclusão quando se tem *dó* de um aluno. A escola é um local de inserção, de convívio social, e não será a partir dela e por um educador, que um tratamento especial, de um cuidado disfarçado de exclusão e de pré-conceitos, que vai fazer com que a escola se torne inclusiva.

O que deve ser feito pelo docente com alunos com algum tipo de necessidade especial é a adaptação curricular frente às di-

ficuldades de aprendizagem que o aluno tem, quando já identificado pelos professores da escola ou que já tenha registrado no ato da matrícula o seu tipo de limitação. Isso não quer dizer que as atividades de sala devam ser alteradas, mas que sejam integradas e dinâmicas, capazes de atender toda a turma. Vale ressaltar que, fazer um plano de aula que contemple tudo ou o máximo de dificuldades existentes na turma não só diz respeito à sala com alunos com necessidades especiais, mas sim, a todo e qualquer aluno que seja diferente dos outros, ou seja, para todos.

As adaptações curriculares têm o objetivo de estabelecer uma relação harmônica entre as necessidades especiais dos alunos e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas (BRASIL, 2003, p. 34).

Uma sala de aula é o exemplo mais prático de diferenças de aprendizagem, ou será que nenhum professor nunca percebeu que sempre há, na sala, o estudante que aprende rápido, o que precisa explicar mais de uma vez, o que não sabe e o que se explica e ainda sai sem entender? Dentre diversas situações, uma sala de aula é mista de saberes e competências, assim como o próprio professor é, por exemplo, na disciplina que leciona. Mexer com o fazer do professor é tirá-lo muitas vezes da zona de conforto para um desafio que exija dele um pouco mais de planejamento estratégico e inclusivo nas suas aulas.

A atuação do professor em sala, principalmente no atendimento ao aluno, deve garantir o acesso a tudo o que foi planejado na aula, assim como para os demais da turma de forma integral.

Nesse sentido, a adequação curricular, ora proposta procura subsidiar a prática docente prepondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1999, p. 13).

As aulas de leitura e literatura são aulas que devem ser dadas por professores capacitados, qualificados e devem ser elaboradas da melhor maneira possível agregando a todos sem distinção de limitação, como já mencionado, mas, principalmente, integrar todas as classes sociais existentes em uma só turma. Além da disparidade de desenvolvimento cognitivo em sala, há, ainda, a diferença de classes, e essa, mais do que nunca, deve ser levada em consideração quando, por exemplo, é solicitada a leitura de um livro que só é acessível a partir da compra ou que se tenha-o em casa; a indicação do livro pelo professor deve ser acessível a todos os alunos; ele poderá estar na biblioteca como empréstimo, para levar para casa, ou ainda, o professor fazer um trabalho de leitura que seja feito apenas em sala e no horário de aula. Assim, todos têm o mesmo acesso e a mesma condição ao mesmo tempo.

As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo; por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e pelos valores da classe dominante, transmitidos ao estudante. Em outras palavras, é por omitir o social que a escola pode-se converter

num dos veículos mais bem-sucedidos da educação burguesa; pois quando desta ocorrência, torna-se possível a manifestação dos ideais que regem a conduta da camada do poder evitando-se o eventual questionamento que revelaria sua face mais autêntica, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade (ZILBERMAN, 2003, p. 22).

Atualmente, essa diferença de classes sociais é percebida nas escolas a partir do momento em que o aluno tenta mostrar-se melhor do que o outro, por ter um caderno ou caneta diferente. A visão do professor em sala sempre deve ser de equidade não permitindo que haja qualquer tipo de exaltação ou soberba por parte de algum aluno que queira, porventura, se mostrar numa condição melhor que a dos demais.

O ensino-aprendizagem da leitura literária objetiva não decodificar, mas fazer com que os alunos e alunas entendam e aprendam a contextualizar o que está sendo lido, ou seja, a leitura literária se faz indispensável no ambiente escolar. O professor, principal influenciador nesse processo, deve se desprender de suas visões de gostos por determinados tipos de obra ou gênero e, ainda, mostrar ao aluno o que diz Martins (1982),

[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de

leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias (MARTINS, 1982, p. 34).

Não se deve insistir na máxima de se ler somente um tipo de texto, mas sim, estar aberto à experimentação dos mais variados gêneros e disposto a mostrar aos alunos que o que ele gosta de ler é importante. Não importa o tipo de livro que o educando gosta ou a visão do professor sobre os seus interesses literários, o mais importante é dar condições favoráveis para que esse aluno seja inserido, independente de sua necessidade de inclusão, ao contexto escolar.

Considerações finais

O romance *Extraordinário* traz uma história que se mostra como um exemplo de superação que muitos alunos hoje, de alguma forma, já passaram ou ainda passam na escola, em uma aula de literatura ou por não saberem ler ainda, em um trabalho passado para casa onde a fonte principal de pesquisa era o livro e este não tinha em quantidade suficiente na biblioteca da escola, ou ainda, ter que comprar o livro e ter que deixar de fazer o trabalho ou tarefa porque a família não tem condições de ajudar. O que August Pullman passa na história é o preconceito sofrido por ele por ter uma deformidade facial, que em nada prejudica no seu intelecto, mas que o faz sentir-se excluído e incapaz de fazer qualquer atividades escolar já que ninguém se permite, antes de tudo, chegar perto dele.

A inclusão de August é feita através do bom senso dos adultos, a aceitação dos colegas, a aproximação da turma e a permissão por parte, primeiramente, de alguns colegas do personagem principal. A leitura do livro ajuda o leitor a refletir e se desprender de estereótipos que existem na sala de aula, tanto como educando quanto educador. É possível, ainda, que as situações observadas na narrativa sejam comparadas com a realidade de cada turma, fazendo-nos refletir acerca da vivência dos *Auggie* que estão nas nossas salas de aula.

Extraordinário é exemplo de literatura inclusiva, por seu enredo, e acessível a qualquer público leitor.

Posto isto, concluímos que a literatura é fundamental na vida escolar, pois faz com que o aluno amplie a aquisição do conhecimento de mundo com a ajuda do professor que, por sua vez, deve ser desapegado de qualquer preconceito.

Portanto, a educação inclusiva deve ser a bandeira que a escola deve levantar, e todo o corpo docente se engajar para que o direito à cidadania e o acesso das pessoas com necessidades especiais sejam garantidos, principalmente, na instituição de ensino, a partir de planejamentos conscientes e inclusivos, que tenham a leitura literária como forma de participação e socialização do conhecimento para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2003.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula**: caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1986.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PALACIO, Raquel Jaramillo. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

WATT, Ian. **A ascensão do Romance**: Estudo sobre Defoe, Richardson e Fielding. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WOOD, James. **Como funciona a ficção**. São Paulo: SESI-SP, 2017.

ZILBERNAN, Regina. **A literatura infantil da escola**. São Paulo: Global, 2003.

O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA, DE CHIMAMANDA N. ADICHIE, COMO TEXTO-BASE PARA UMA ATIVIDADE DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Sheila Ionara de Oliveira Silvestre
Francisco Carlos Carvalho da Silva

Considerações Iniciais

Nosso trabalho tem ambientação na ciência da Linguística Aplicada, direcionado ao ensino da língua inglesa (doravante LI) para alunos do ensino médio, no qual objetivamos relacionar a importância do letramento literário nas aulas de LI com abordagem nos estudos pós-coloniais. Para tanto, utilizamos a obra literária *O Perigo de uma História Única* (ADICHIE, 2019), de Chimamanda N. Adichie.

Para imaginar a prática de Letramento Literário nas escolas públicas não é preciso muito esforço, nem uma grande pesquisa, para admitirmos o quanto ainda é deficitária. O letramento literário torna-se ainda mais desafiador nas aulas de LI, onde essa prática é quase inexistente. Quando ocorre, é muitas vezes de maneira subutilizada e por meio de uma abordagem tradicionalista.

Mas, sabemos que as abordagens de ensino não são apartadas uma das outras. Nesse sentido, não defendemos o uso da literatura unicamente como suporte didático para a manutenção de aulas tradicionais, em uma perspectiva centrada na decodificação do texto. Cosson (2018, p. 47), afirma que “a literatura é uma prá-

tica e um discurso, cujo funcionamento deve ser concebido criticamente pelo aluno”. E ainda acrescenta que “cabe ao professor essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários”, de modo que possa contribuir para a formação e transformação social desses alunos.

Nesse sentido Widdowson (2005, p. 127) afirma que “[...] os textos têm de apelar aos interesses do aprendiz e de causar nele a impressão de que em alguma medida são relevantes às suas preocupações”. Desse modo, defendemos que a obra escolhida intitulada *O Perigo de uma História Única* (ADICHIE, 2019), da escritora nigeriana Chimamanda Adichie pode contribuir de forma relevante para discussão e reflexão sobre temas que devem fazer parte do cotidiano, como conflitos e tensões sobre identidade, estereótipos e discriminação. Consideramos que essa leitura também pode ampliar a percepção dos alunos e alunas sobre o seu próprio discurso, especificamente, ao que se refere às falas de conotação estereotipada de uma pessoa, grupo ou cultura diferente.

De acordo com Cavalleiro (2001, p. 150) é “no cotidiano escolar, que a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados, [...] precisam ser duramente criticados e banidos”. Assim, a partir da linguagem de professores antirracistas pode-se efetivar intervenções de práticas de letramento literário na perspectiva pós-colonial, pois acreditamos que o letramento literário, a partir de uma abordagem dos estudos pós-coloniais, favorece tais objetivos.

Contudo, é necessário que o professor tenha uma linguagem coerente com essa finalidade, sendo veemente contra qualquer ato discriminatório, e que, sobretudo, observe atentamente a obra que deseja utilizar no letramento literário, caso contrário, podemos continuar a reprodução, manutenção de um ensino pautado na concepção eurocêntrica.

Nesse sentido, selecionamos um dos livros da escritora nigeriana Chimamanda Adichieno, no qual ela apresenta narrativas de experiências sobre as consequências de se considerar uma história por um único ponto de vista, demonstrando como esses discursos podem influenciar na construção e na formação identitária. Dessa maneira, uma proposta de letramento literário baseado no livro *O Perigo de uma História Única* (ADICHIE, 2019) é pertinente, pois, na medida em que a autora analisa os discursos, professores e alunos têm a oportunidade de comparar os discursos e, conseqüentemente, estabelecer relações com o seu próprio discurso, refletindo até que ponto somos preconceituosos ou não. De acordo com Machado (2006):

[...] a Análise do Discurso (AD), disciplina oriunda das Ciências da Linguagem e que tem como base uma linguística discursiva, é passível de ser aplicada a textos literários e, mais que isso, deles retirar dados importantes ligados à representação da sociedade, ou em outros termos, dados que dizem respeito ao mundo real e social que pode ser apreendido ou 'traduzido' em discurso e ser 'revelado'. por um narrador ou sujeito-falante de uma determinada sociedade, em um determinado momento (MACHADO, 2006, p. 105, destaques do autor).

Conforme Moita (2002), no seu trabalho sobre identidades fragmentadas,

as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas (MOITA, 2002, p. 38).

Para isso, o professor de LI deve e pode colaborar, utilizando estratégias metodológicas que auxiliam na crítica reflexiva dos alunos. Assim, concordamos com Ferreira (2006, p. 40) quando afirma, no combate ao preconceito e discriminação, que:

[...] pessoas não nascem com conhecimento de conceitos como ensino crítico e reflexivo. Tais conhecimentos têm de ser ensinados, refletidos e desafiados, e as escolas e as universidades são os melhores lugares para que tal conhecimento seja discutido e disseminado.

No que diz respeito à estrutura, o presente trabalho está organizado em quatro partes. A primeira tem foco e compreensão sobre as considerações acerca dos estudos pós-coloniais e a relação com a literatura de Chimamanda N. Adichie, onde discorreremos sobre alguns trechos do seu discurso no livro *O Perigo de uma História Única* (ADICHIE, 2019), apontando as relações de discurso e poder. A segunda parte faz uma trajetória da escritora nigeriana baseada no seu discurso presente no referido livro, no qual ela narra experiências sobre situações preconceituosas oriundas unicamente de um ponto de vista, apontando considerações a respeito da influência sobre a representatividade identitária. A terceira parte apresenta uma proposta de letramento em uma aula de LI com a utilização da referida obra. Por fim, nossas considerações finais.

Para tanto, recorreremos às pesquisas bibliográficas naquilo que se refere ao letramento e ao letramento literário (COSSON, 2014, 2018; KLEIMAN, 2004; SOARES, 2009; IRINEU, 2020), formação de professores ensino de línguas estrangeiras (MOITA, 2002; WIDDOWSON, 2005; PAGLIARINI COX; ASSIS-PETTERSON, 2001; FERREIRA, 2006), estudos pós-coloniais (MAIA, 2015; BONNICI, 1998, 2005; BHABHA, 2003;

SANTOS, 2006) educação e pedagogia antirracista (ALENCAR; BONFIM, 2020; CANDAU; RUSSO, 2010; CANDAU, 2005, 2011; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; CAVALLEIRO, 2001, FANON, 2008). No que diz respeito à fundamentação teórico-metodológica, apoiamos-nos em Cosson (2018) e também na ordagem da Análise Crítica do Discurso (DELLAGNELO; MEURER, 2008; FAIRCLOUGH, 2008).

A literatura de Chimamanda Adichie

A escritora nasceu em 15 de setembro de 1977, na cidade de Enugu, na Nigéria. Pertence a uma família considerada de classe média, filha de professores, mudou-se para os Estados Unidos em 1996, onde ingressou na faculdade, graduando-se em Escrita Criativa na Universidade Johns Hopkins, de Baltimore. Em 2003, concluiu o mestrado em Estudos Africanos na Universidade de Yale. Adichie teve oportunidades diferenciadas da maioria dos seus conterrâneos, pois apesar e em detrimento disso, ela desenvolveu sensibilidade e práticas discursivas sob vários temas em torno das desigualdades e injustiças sociais.

Em suas narrativas, a autora resgata as vozes oprimidas, silenciadas pela colonização, como o assunto, por exemplo, da independência de Biafra. Temáticas como igualdade de gênero e raça, conflitos religiosos e discursos de poder, também estão presentes nos seus livros. Muitos deles foram traduzidos e publicados no Brasil pela Companhia das Letras. Entre eles, os romances; *Hibisco Roxo* (ADICHIE, 2011), *Americanah* (ADICHIE, 2014a) e *Meio Sol Amarelo* (ADICHIE, 2017a), sendo este último, premiado em 2007 pelo *Orange Prize* e adaptado em 2013 para o cinema. Escreveu diversos contos inseridos no livro *No Seu Pes-*

çoço (ADICHIE, 2017b), também escreveu ensaios como: *Sejam Todos Feministas* (ADICHIE, 2014b), *Para Educar Crianças Feministas* (ADICHIE, 2017c). O livro do qual tratamos aqui é de caráter autobiográfico, resultado de uma palestra, que se constitui como objeto do presente trabalho: *O Perigo de Uma História Única* (ADICHIE, 2019).

Os estudos pós-coloniais e a Literatura de Chimamanda Adichie

Chimamanda Adichie nasceu na Nigéria, um país que, assim como o Brasil, sofreu processo de colonização, portanto, tem interferências impostas pelo eurocentrismo na construção de aspectos como formação social, política, econômica, epistêmicas e outros. Mediante tamanha abrangência a se considerar sobre a influência e poder da colonização, revisitamos conceitos-chaves, e verificamos uma diversidade de conceitos, que tratam de descrever e insubordinar as concepções eurocêntricas. Termos como: eurocentrismo, pós-colonial, colonialidade e descolonialidade, entre outros. Assim, em nível de delimitação para o foco do nosso trabalho, fazemos brevemente uma compreensão sobre o termo *eurocentrismo* para adentrarmos aos estudos pós-coloniais e, conseqüentemente, estabelecer relação com a literatura de Chimamanda Adichie.

Conforme Menezes (2019) o eurocentrismo:

[...] é um modo de pensar binário que constrói e promove uma identidade europeia, moderna e civilizada, juxtapondo-a a um habitante colonizado, subdesenvolvido, tradicional e bárbaro, habitante dos territórios periféricos (MENEZES, 2019, p. 3).

Esse modo eurocêntrico tem sido levado em consideração constantemente no que concerne, principalmente, ao âmbito escolar. Candau (2011) explica que:

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011, p. 242).

Mas, retomando o sentido do termo, entendemos que o eurocentrismo relaciona-se diretamente aos estudos considerados pós-coloniais, uma vez que, é no âmbito eurocêntrico que se perpetua o processo de colonização. Por sua vez, Bonnici (1998), em seu trabalho *Introdução ao Estudo das Literaturas Pós-coloniais*, explica que o “desenvolvimento de literaturas dos povos colonizados deu-se como uma imitação servil a padrões europeus, atrelado a uma teoria literária unívoca, essencialista e universalista” (BONNICI, 1998, p. 7,8), visto que, na maioria das vezes, dentro da lógica dos padrões eurocêntricos, a literatura possui uma conotação de inferiorizar e subalternizar o ser colonizado. A esse respeito, observamos a linguagem de Chimamanda Adichie, especificamente no livro *O Perigo de uma História Única* (ADICHIE, 2019), quando discorre sobre a representatividade dos africanos na literatura de escritores europeus. A autora afirma que:

Representa o início de uma tradição de contar histórias sobre a África no Ocidente: uma tradição da África subsaariana como um lugar negativo, de diferenças, de escuridão, de pessoas que, nas palavras do maravilhoso poeta Rudyard Kipling, são “metade demônio, metade criança” (ADICHIE, 2019, p. 19-20, destaques da autora).

Para Maia (2015, p. 32) “o pós-colonial, enquanto método de análise traz o foco da discussão para um olhar, interno do próprio colonizado, onde há um mar de temas problemáticos”. Ao se reportar sobre esse assunto (BHABHA, 2003, p. 239) afirma que “a crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno”, assim, os estudos pós-coloniais partem do princípio de se compreender o processo de colonização, de modo a traçar direcionamentos para uma descolonização.

Partindo dessas conceituações, observemos o que indica (BONNICI, 1998, p. 7, 8), quando elenca duas situações importantes para “a emergência e o desenvolvimento de literaturas pós-coloniais”, são elas: “(1) as etapas de conscientização nacional e (2) a asserção de serem diferentes da literatura do centro imperial” (BONNICI, 1998, p. 7, 8). Ou seja, a primeira etapa requer o conhecimento sobre os fatos sócio-históricos e a segunda é o reconhecimento das diferenças que existem diante fatos históricos. Desse modo, registre-se que Chimamanda Adichie não somente tem consciência dos efeitos da colonização em sua nação, como desenvolve sua literatura pautada em discursos voltados ao enfrentamento da imposição colonial,

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. As histórias podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).

Desse modo, compreendemos em Chimamanda Adichie uma *desobediência epistêmica*, expressão concebida por Mignolo

(2008) em seu trabalho sobre como agir descolonialmente. Mignolo (2008) explica a desobediência epistêmica através da compreensão da diferença em “política de identidade” e “identidade em política” (2008, p. 290). Sendo que, “a identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização)” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Mignolo (2008, p. 290) ainda explica que “a opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (...)”, nesse sentido, nós professores, devemos cumprir a tarefa de ressignificar o papel da escola, considerando o que diz o autor: “já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

O Perigo de uma História Única

Ler a obra de Chimamanda Adichie é ler a história e a cultura da África, que promovem a interculturalidade⁷, apresentando e ajudando a compreender as implicações para a desconstrução da representação dessa sociedade, que em muito é diretamente associado como uma região de pobreza e miséria extrema. Ler Adichie é mergulhar em uma leitura dentro dos estudos pós-coloniais, pois a centralidade dos seus argumentos em *O Perigo de uma História Única* é a busca de combater o sentido de inferioridade direcionado aos povos afrodescendentes. Conforme Fanon (2008):

7 Segundo Candau (2005), “A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los”. (CANDAU, 2005, p. 32).

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

Adichie tem plena consciência desses processos, por isso, sua escrita tem posição questionadora, crítica e subversiva diante do eurocentrismo. Através do discurso de Adichie no livro em estudo, podemos examinar sua intenção de subverter os pensamentos estruturados em decorrência do poder da colonialidade⁸. Para Oliveira e Candau (2010, p. 19) “a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos”, por isso, é imperativo leituras que vão na contramão dessa concepção.

Assim, podemos perceber que a escrita de Adichie em *O Perigo de uma História Única*, tem a intenção de reescrever a história contada por uma única visão sobre a sua cultura e quais as consequências disso. Dessa maneira, podemos observar uma postura contestatória nas obras literárias de Adichie, ao reescrever a representação subalterna, moldadas pelos costumes europeus referentes aos seus compatriotas, suas narrativas buscam constantemente combater e transformar as concepções estereotipadas.

8 Sobre colonialidade, CANDAU; RUSSO, 2010, p. 165) explicam três maneiras no artigo *Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*; “colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). [...] a colonialidade do saber refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento, considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a interiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros”.

A escritora dedicou-se desde cedo às leituras, mais precisamente leituras britânicas e americanas, as quais continham personagens e acontecimentos relacionadas a uma cultura que não tinha nada a ver com a dela. Ela relata de maneira simples e questionadora esse processo, em um vídeo por ocasião do evento *Technology, Entertainment and Design*⁹ (TED) de 2009 (ADICHIE, 2009), que em 2019 foi editado e traduzido em formato de livro com o mesmo título, *O Perigo de uma História Única*. Este livro, que é o *corpus* do nosso estudo, é um ensaio autobiográfico.

Importante destacar, de acordo com Roitam (2007, p. 18), que o ensaio autobiográfico é “uma junção da estratégia que deriva do pensamento tipicamente ensaístico ancorado em referências biográficas e uma memória afetiva próprios da autobiografia”. Adichie inicia o livro dizendo: “Sou uma contadora de histórias” (ADICHIE, 2019, p. 11) a escritora apresenta diversos exemplos da sua vivência, explicando que foi muito cedo influenciada pelo que lia inicialmente.

Escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. (...) meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre, porque os personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não fizesse ideia do que fosse cerveja de gengibre (ADICHIE, 2019, p. 12).

Ela repete algumas vezes sobre essa influência da literatura, das representações eurocêntricas as quais teve acesso desde cedo, quando se deu pela escassez de obras africanas; situação essa que repercutiu na sua formação:

⁹ TED é uma organização não governamental que objetiva apresentar ideias significativas por meio de palestras. <https://www.ted.com/about/our-organization>.

[...] como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar (ADICHIE, 2019, p. 13).

Percebe-se nesse trecho que havia lacunas nos textos literários, e isso a estimulou a reescrever e ressignificar a sua representação social, que passaria a existir nos seus livros. Nesse sentido, vale ressaltar a afirmação de Bonnici, quando afirma que:

[...] a reescrita tornou-se uma prática discursiva pós-colonial através da qual, e aproveitando-se de lacunas, silêncios [...] dos textos ‘canônicos’, surge um novo texto que subverte as bases literárias, os valores e os pressupostos históricos do primeiro (BONNICI, 2005, p. 48).

Sobre livros africanos, a própria escritora afirma que “não havia muitos disponíveis e eles não eram fáceis de serem encontrados quanto os estrangeiros (...)” (ADICHIE, 2019, p. 11), mas, a partir das leituras de escritores africanos, ela pode perceber a possibilidade de ter suas características físicas, por exemplo, presentes nos livros. Adichie começa a constatar que: “meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura” (ADICHIE, 2019, p. 13).

Adichie diz, por exemplo, que Chinua Achebe¹⁰ (1930–2013) é dos escritores africanos com os quais tem grande influência.

10 “Chinua Achebe escreveu aproximadamente 30 livros, entre os gêneros romance, conto, poesia e ensaio, grande parte de sua obra procura retratar os efeitos da colonização sobre a cultura e a civilização africanas, e, também, críticas ao sistema político da Nigéria. A relevância do discurso de Achebe se dá em grande parte por ter vivenciado cerca de 30 anos do domínio colonial britânico e por ter atuado de forma diplomática durante os conflitos políticos e sociais vivenciados pelo povo Igbo no final da década de 1960, a exemplo da guerra de Biafra (SILVA, 2016, p. 152)”.

Ele é escritor seminal sobre a guerra de Biafra¹¹, possuindo um discurso pragmático emancipatório. Vejamos a seguir, como ele questionava a forma unívoca de contar uma história.

Nós estávamos apenas contando nossa história. Mas a maior delas, em que todas as outras se encontraram, só agora se tornou perceptível. Nós percebemos e reconhecemos que não foram só os colonizados que tiveram suas histórias suprimidas, mas pessoas em alcance global não tem se manifestado. Não é porque eles não têm algo a dizer, simplesmente tem a ver com divisão de poder, porque o contar a história tem a ver com estar no poder. Aqueles que ganharam narram a história; aqueles que são derrotados não são ouvidos. Mas isso há de mudar. Não é do interesse de todos, incluindo os ganhadores, o conhecimento de que há outra história. Se você ouve somente um lado, você não tem nenhum entendimento (MORTARI; GABILAN, 2017, p. 6).

Em *O Perigo de uma História Única*, Adichie afirma a influência desse escritor em requerer operar uma mudança de paradigma e relatar as consequências de transmitir e disseminar um único ponto de vista de uma história, “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p. 26). Ela relembra citações que estão em literaturas ocidentais e que, se não tivesse vivido na Nigéria, e que se o seu conhecimento sobre a África fosse apenas das imagens populares, continuaria a acreditar e, provavelmente reproduzir, pensamentos cristalizados sobre a África como:

11 “Biafra foi derrotado em 1970, deixando uma esteira de 2 milhões de mortos, a maioria pela fome, o país em frangalhos e a população na miséria. Alguns artigos escritos por historiadores questionam o sentido da rebelião, quais seriam as alternativas, a viabilidade de tão extensa operação militar, que mergulhou o país em um quadro bem mais traumatizante do que a situação existente na Nigéria antes do conflito (CHAN, 2017, p. 5)”.

Paisagens maravilhosas, animais lindos e pessoas incompreensíveis travando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e de aids, incapazes de falar por sim mesmas e esperando para serem salvas por um estrangeiro branco e bondoso (ADICHIE, 2019, p. 18-19).

Adichie relembra uma citação do escritor britânico, Rudyard Kipling, ganhador do Nobel de literatura (1907), quando fala sobre os povos colonizados em seu poema “O Fardo do Homem Branco”¹² (1889) em uma tentativa de justificar a necessidade dos europeus *civilizarem* outras culturas, como sendo *metade demônio, metade criança*. Adichie comenta no livro:

Acho que essa história única da África veio, no final das contas, da literatura ocidental. Aqui está uma citação do mercador de Londres chamado John Lok, que velejou para a África ocidental em 1561 e fez um relato fascinante de sua viagem. Após se referir aos africanos negros com “animais que não têm casa”, ele escreveu: “Também é um povo sem cabeça, com a boca e os olhos no peito” (ADICHIE, 2019, p. 19, destaques no original).

Esses são exemplos de criações e reproduções dos pensamentos padrões de lugar de fala de grupos privilegiados. Através do que escrevem, contribuem na construção da visão de um povo. Por essa razão é comum existir, na literatura, a representatividade dos africanos e africanas em lugares reclusos subalternizados – dos povos colonizados –, e, juntamente a essa classificação, carregam o peso de tantas outras características estigmatizadas. Sobre essa questão, Adichie afirma que:

12 The White Man's Burden (1899), de Rudyard Kipling.

É claro que a África é um continente repleto de catástrofes. Existem algumas enormes, como os estupros aterradores no Congo, e outras deprimentes, como o fato de 5 mil pessoas se candidataram a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas (ADICHIE, 2019, p. 27).

É evidente que ela quer demonstrar que também existem outras histórias que as pessoas desconhecem, que há muitas histórias incompletas. Nesse sentido, Adichie (2019) retoma Chinua Achebe, sobre o que ele chama de “um equilíbrio de histórias” (2019, p. 28), em decorrência de se considerar, de se conhecer apenas um lado de uma história, então, começa a contar o seu lado da história, e o livro *O Perigo de uma História Única* é um de seus livros que objetiva buscar esse equilíbrio.

A despeito da sua experiência como imigrante nos Estados Unidos e, sobretudo, por ser uma nigeriana, ela expõe um fato específico desse momento em sua vida, fazendo um recorte do instante em que dividiu o quarto de um hotel com uma colega, e que esta demonstrou surpresa ao constatar uma sequência de elementos culturais em Adichie que não imaginava que seria possível. Diz ela:

Devo dizer que, antes de ir para os Estados Unidos, eu não me reconhecia conscientemente como africana. Mas, naquele país, sempre que a África era mencionada, as pessoas se voltavam para mim. Não importava que eu não soubesse nada sobre lugares como a Namíbia. Passei a aceitar essa identidade e, de muitas formas, agora penso em mim como africana, embora ainda fique bastante irritada quando dizem que a África é um país (ADICHIE, 2019, p. 17, 18).

De acordo com Bhabha (2003) “a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-data [...] é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (BHABHA, 2003, p. 84). Entendemos que essa relação nos auxilia a compreender a afirmação de Adichie. Através da representatividade que as pessoas tinham dela, do ponto de vista de uma cultura diferente, ela ampliou a conscientização dos processos de exclusão e discriminação social que se reverberam no dia a dia de maneira sutil, podendo ser efetivada de maneira explícita ou não. O fato é que se faz necessário operar mudanças nessas práticas.

A situação enunciativa em que acontece o diálogo abrange muitas peculiaridades que devem ser consideradas para compreendermos o efeito de sentido preconceituoso que se materializam através das falas, por isso, devemos enfatizar que a colega com a qual Adichie divide o quarto é americana e nunca esteve na Nigéria.

A primeira enunciação é quando a amiga a questiona como ela poderia falar tão bem o inglês. Sobre essa questão não deveria ser nada surpreendente, uma vez que é comum, melhor dizendo, é imposto que os habitantes de lugares colonizados passem a falar a língua do colonizador, portanto, é um exemplo sobre um conhecimento incompleto. Esse trecho nos remete ao que diz Santos (2006, p. 446) sobre “aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos”, de maneira a intervir em práticas discursivas preconceituosas.

Entretanto, existe uma ideia quase generalizada que os africanos e africanas se comunicam somente através de língua tribal, termo esse utilizado no segundo exemplo da conversa entre elas, quando a colega de quarto ficou espantada com a possibilidade

de uma *africana* ouvir e curtir as músicas de Mariah Carey e não somente musica tribal. Em nível de compreensão sobre o não dito nesse momento do diálogo, é pertinente dizer que Mariah Carey é uma cantora americana. E como terceira surpresa, a colega presumiu que Adichie não saberia usar um fogão.

Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão de dois seres humanos iguais (ADICHIE, 2019, p. 17).

Pensamentos deturpados como esses que se manifestaram nas práticas discursivas vivenciadas por Adichie nos Estados Unidos, a instigam a refletir sobre a própria identidade. O resultado de atitudes como essa a faz ser categórica ao afirmar que “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (ADICHIE, 2019, p. 27). Assim, a autora contribui para discutirmos sobre qual é o perigo e quais as consequências que essa visão única pode ocasionar. Com esse direcionamento, a escritora levanta questionamentos como:

E se a minha colega soubesse da advogada que recentemente foi aos tribunais da Nigéria contestar uma lei ridícula que exigia que as mulheres tivessem o consentimento do marido para renovar o passaporte? (...) E se minha colega soubesse da mulher maravilhosamente ambiciosa que trança meus cabelos e que acabou de abrir seu próprio negócio para vender apliques? (ADICHIE, 2019, p. 30)

Esse trecho nos permite perceber que o discurso dela não está pautado pela inércia de aceitar padrões comportamentais opressores. Inclusive, em se tratando da questão de gênero, Adichie tem adotado, na sua postura identitária, o interesse de subversão contra o machismo, demonstrando-se performaticamente empoderada, assumindo o enfretamento às práticas discursivas repressivas. Assim, ratificamos que o uso de *O Perigo de uma História Única*, por abordar temas como como igualdade e diferença e justiça social entre outros, é bastante relevante para o desenvolvimento de atividades de letramento literário nas aulas de língua inglesa.

A relação entre letramento, letramento literário e a concepção de linguagem do professor

Vejamos, de maneira geral, o que estudiosos dizem sobre o conceito de letramento. É importante, introdutoriamente, fazermos um destaque para o termo no plural *letramentos*, pois a partir do entendimento dos diferentes autores, veremos que é um termo amplo; também consideramos mencionar que *letramento* tem relação e, ao mesmo tempo, divergência com outros termos como *alfabetizado* e *letrado*.

Soares (2009) define letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). Por sua vez, Kleiman (2004) conceitua letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2004, p. 19)”, desse modo, re-

tomemos ao que foi dito inicialmente, sobre a consideração do termo *letramento* no plural, pelo fato de existir uma diversidade de práticas no cotidiano, como letramento digital, letramento acadêmico, letramento computacional e uma infinidade de outros.

Irineu (2020) no seu trabalho *Os Novos Estudos do Letramento em Conceitos-chave: alfabetização, alfabetismo, letramento (s), multiletramentos, multimodalidade* corrobora a afirmação de Rojo (2009) sobre a existência de múltiplos letramentos, quando enfatiza que “é a partir da constatação de que existem múltiplos letramentos que se questiona o papel da escola enquanto facilitadora de bens culturais a seus aprendizes, ou ainda, como agência de letramento (IRINEU, 2020, p. 17)”. Diante dessas ponderações, atentemos para o letramento literário na escola, especificamente nas aulas de LI, pois, acreditamos que trabalhar textos literários na escola é, assim, como declara Cosson (2018), uma maneira de oportunizar aos alunos e alunas de também:

[...] posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda a experiência estética é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2018, p. 120).

Consideremos algumas lacunas quanto ao letramento literário, especificamente nas aulas de línguas. Cosson (2018), no seu livro, *Letramento Literário: Teoria e Prática*, faz crítica sobre como geralmente os professores abordam a literatura em sala de aula. O autor afirma que os (as) professores (as) costumam considerar apenas “a exigência de domínio de informações sobre a literatura

e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois, a leitura é uma viagem, ou seja, uma mera fruição” (COSSON, 2018, p. 22). Desse modo, se faz urgente transformar e ressignificar o uso da literatura no âmbito escolar. Essa lacuna, melhor dizendo, essa maneira limitada de conceber a literatura é o ponto de partida para o que defendemos aqui.

Diante do momento atual, em que vivenciamos inúmeros problemas sociais, o que não nos falta são assuntos relevantes para discutirmos e refletirmos com os nossos alunos, fazendo uma relação a uma literatura previamente selecionada, de maneira a favorecer à identidade social de todos os envolvidos. É preciso que os (as) professores (as) tenham consciência que, a depender da concepção da linguagem, podem explicitar cada vez mais as desigualdades sociais, se por exemplo, adotarem práticas profundamente arraigadas na concepção eurocêntrica. Portanto, é importante nos posicionarmos sobre qual é a nossa concepção de linguagem. De acordo com os autores Alencar e Bonfim (2020, no prelo) a identidade social:

é uma construção social, cultural, linguística e histórica. Ao entender que a identidade é um construto e que esta construção se efetiva no âmbito da língua (gem) linguistas aplicadas/os, antropólogas/os, historiadoras/es e cientistas sociais tem proposto que as nossas identidades são negociadas no âmbito da representação, ou como alguns dizem, de uma política de representação cultural (BONFIM; ALENCAR, 2020, no prelo).

Por extensão desse entendimento, reafirmamos que o letramento literário no contexto da aula de LI está intrinsecamente ligado à intenção de tornar a experiência de aprendizagem uma transformação social, na qual existe a preocupação do papel do

professor nesse processo. Nesse sentido, Pagliarini Cox e Assis-Peterson (2001) no trabalho, *O Professor de Inglês entre a alienação e a emancipação*, descrevem que:

Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros. Para Pennycook (1995), o professor de inglês deve ser um agente político, engajado num projeto de pedagogia crítica, que ajude o aluno a articular, em inglês, contra discursos aos discursos dominantes do Ocidente (PAGLIARINI COX; ASSIS-PETERSON; 2001, p. 20-21).

Assim, estaremos cumprindo o nosso papel de não compactuar com manutenção de desigualdades e injustiças sociais. Nesse sentido, Kabenlege Munanga (2013) vem construindo uma extensa bibliografia que trata da cultura afro-brasileira. No texto *Educação e Diversidade Étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro*, ele afirma que “a África continua sendo vista, no imaginário de muitos, ora como um país, ora como uma única região cultural, por causa da ignorância misturada com preconceitos” (MUNANGA, 2013, p. 31). Assim, percebe-se o quanto ainda precisa ser realizado no cotidiano escolar para conhecer mais sobre África.

O Perigo de uma História Única como texto-base em uma atividade de letramento literário na aula de LI: uma proposta

Como visto, o gênero textual selecionado para este trabalho é um ensaio autobiográfico de Chimamanda Adichie, *O Perigo de uma História Única*.

Dellagnelo e Meurer (2008, p. 8) explicam sobre a existência de quatro dimensões da linguagem “a linguagem como sistema, conhecimento, comportamento e arte”, para tanto, no nível da nossa proposta de letramento literário na aula de LI, concebemos a perspectiva da linguagem como conhecimento e comportamento. De acordo com (DELLAGNELO; MEURER, 2008, p. 9) a linguagem como conhecimento, inclui-se, por exemplo “a representação mental e/ou as crenças que as pessoas têm acerca de aspectos da realidade, bem como o papel da memória humana durante o ato de leitura ou de tradução e, ainda, as questões cognitivas relevantes ao estudo da aquisição”. Já quanto ao comportamento, segundo eles:

[...] refere-se ao uso da linguagem como atividade semiótica de interação e de ação social. Sob essa perspectiva, dizemos que as pessoas sempre fazem alguma coisa com a linguagem, com o discurso. Assim, procura-se interpretar e explicar a língua em uso a partir de sua interligação com práticas, propósitos e estruturas sociais, incluindo ideologia e poder (DELLAGNELO; MEURER, 2008, p. 9).

Amparados por tais concepções e conceituações, propusemos uma abordagem de letramento literário nas aulas de LI, a partir do método de sequência didática sugerida por Cosson (2018). O autor expõe em seu livro *Letramento Literário: método e prática*, o que corresponde ao objetivo deste trabalho. Ele sugere a seguinte sequência didática: motivação, introdução, leitura e interpretação. Contudo, sugerimos a organização da turma em formato de círculo de leitura. Em outro livro, *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, Cosson (2014) denota três argumentos a considerar relevante a grupos de leitores:

1º - “o caráter social da interpretação dos textos” e a apropriação e manipulação do repertório “com um grau maior de consciência”. 2º - “a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”. 3º - “os círculos de leitura possuem um caráter formativo (COSSON, 2014, p. 139, destaques no original).

Dessa maneira, buscamos instigar a reflexão crítica dos alunos(as) tanto quanto a questão da própria produção de significado, quanto, também, da mudança ou manutenção do mesmo, estabelecendo a relação entre práticas discursivas e identidade. De modo que, a literatura contribui na (re) construção identitária desses alunos e alunas. A abordagem do letramento literário nas aulas de LI apresenta-se como uma ferramenta oportuna para o professor ampliar o seu olhar e sua prática na comunidade escolar.

O Perigo de uma História Única traz problematizações sociais, como o preconceito étnico-racial. Cabe ressaltarmos que a obra de Adichie (2019) está traduzida para a nossa língua materna, no entanto, as indagações do professores (as), e mesmo, a proposta de atividades de interpretação escrita e/ou oralmente, sejam feitas na língua alvo (LI), considerando o nível da turma. Sugerimos uma sequência didática, para uma realidade de duas aulas compiladas semanalmente de língua inglesa, no caso, por se tratar de um livro pequeno e de 31 páginas, o planejamento se efetivará em duas semanas (4 aulas).

Caso a opção de letramento literário fosse proposta com uma obra em inglês, a se realizar na escola, o planejamento demandaria mais tempo de aulas. E quanto à disponibilidade do livro para a turma, acreditamos que na realidade atual, seja favorável a distribuição digital do livro, que pode vir a ser utilizado pelo celular.

Vejam os a organização da nossa proposta de sequência didática:

1ª semana – *Motivação* – O (a) professor (a) apresenta-se/sauda os alunos de maneira mais natural possível e inicia um momento dialógico sobre a sua experiência de leitor (a) de livros literários. Podendo, inclusive, admitir as dificuldades que teve nesse processo, mas, sobretudo, dizer as vantagens do letramento literário. Assim, direciona que entre tantas vantagens, pode-se destacar que se aprende muito da história das pessoas, dos lugares, e de como elas são contadas. Esse diálogo, inicialmente, pode parecer desprezioso para os alunos e alunas. Nesse momento da motivação, Cosson (2018) faz a seguinte observação “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir (COSSON, 2018, p. 55)”.

Assim, sugerimos, nesse instante, que o (a) professor (a) mostre para a turma fotos que ele (a) mesmo (a) tirou do bairro da escola, mas, para esse momento inicial, mostre apenas as imagens negativas, como por exemplo: as ruas sem saneamento básico. Ainda sem dizer muito sobre o enredo do livro, pergunta-se sobre o que os alunos sabem de outros lugares, como por exemplo, os países situados no continente africano, apresentando imagens variadas da Nigéria, intencionalmente, também demonstrando aspectos negativos e oportunizando que expressem o que sabem ou desejam saber sobre essa cultura. Nesse momento, fazem-se questionamentos sobre que estereótipos eles (as) evidenciaram nas falas dos (as) colegas.

Introdução – Inicialmente, o (a) professor (a) apresenta todos os livros que possui da referida escritora, livros em inglês e em português, com intuito de instigar curiosidade para o manuseio dos mesmos. Mostra a imagem da escritora contida no livro *Americanah* (ADICHIE, 2014a) e informa aos alunos e alunas que farão uma leitura em grupo, com um dos seus livros intitulado *O*

Perigo de uma História Única. Em seguida, solicita o formato das carteiras em um único círculo, orientando-os para que na semana seguinte, também se organizem dessa maneira. Nesse momento, permita que passem uns para os outros os livros, e se perceber interesse de alguns para ler os elementos pré ou pós textuais, solicite voluntários para que se faça em voz alta.

É importante que o professor (a) seja sensível a esses desejos que tem relação com a proposta da aula. De acordo com Cosson (2018), “no momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas aquele texto” (COSSON, 2018, p. 60). Desse modo, sugerimos apresentar um pouco a escrita de Chimamanda Adichie, e consequentemente, estabelecer relação com o livro. Sobre *O Perigo de uma História Única*, sugere-se ler trecho do livro *Americanah*:

[...] ambos estavam rindo, mas a risada estagnou e deu lugar a uma seriedade nova e estranha, uma união escorregadia. Para Ifemelu, era como uma cópia malfeita, uma imitação desajeitada de como ela imaginara que seria. Depois que Obinze saiu de dentro dela, tendo espasmos, ofegando segurando o pênis, ela ficou com uma sensação de desconforto. Tinha passado o tempo todo tensa, sem conseguir relaxar. [...] A falta de planejamento a deixara um pouco abalada, desapontada. De alguma maneira parecia não ter valido a pena, no final das contas (ADICHIE, 2014a, p. 104).

A partir da leitura desse trecho, pode-se questioná-los: Do que trata esse livro intitulado *Americanah* ao qual pertence o trecho lido? Que temáticas imaginam que Chimamanda Adichie costuma abordar? Diante do fenótipo da escritora, vocês imaginam que ela sofre algum preconceito? Provavelmente, surgi-

rão respostas como sexo na adolescência, gravidez, julgamentos preconcebidos sobre comportamentos femininos e masculinos. Aqui, destacamos duas situações: a primeira é que, provavelmente, alguns irão ter interesse de ler esse livro pela curiosidade diante o trecho lido, de tratar sobre sexualidade tender a despertar interesse nessa faixa etária. E o segundo ponto, é que eles saberão que o livro abrange diversos outros temas, sendo, o principal, a questão da diáspora nigeriana. Assim, perceberão o perigo de considerarem apenas um único trecho do livro, pois o sexo fica apenas ligeiramente como um plano de fundo na história.

Para dar início a leitura, instiga-se os alunos e alunas: Que narrativas podemos esperar diante o livro *O Perigo de uma história Única*? A partir de então, inicia-se a leitura de algumas páginas do livro, apenas com o objetivo de introduzir a história, dando continuidade na aula posterior. Ao final desta aula, solicitar que formem apenas um grupo de alunos (as) voluntários (as) e pensem em situações pessoais sobre preconceito, que efetivaram e/ou que sofreram, para ser compartilhado em forma de encenação, após o fim da leitura, na aula seguinte. Desse modo, é uma estratégia de avaliar a motivação dos alunos sobre o projeto, deixando-os a vontade, observando se aderem ou não à sugestão.

2ª semana – Leitura – Antes de retomar a leitura do livro, pode-se fazer introdutoriamente nessa aula, a leitura de um texto extra, mas que se relacione com o livro *O Perigo de uma história Única*. Essa é uma estratégia que Cosson (2018) denomina de *intervalos*. Para ele, os intervalos se configuram como uma atividade específica, podendo ser de diferentes maneiras, “funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que tenham aproximações breves entre o que foi lido e o novo texto (COSSON, 2018, p. 63)”. Posto isso, sugerimos a reportagem

“Africanos postam belas imagens da vida no continente para derrubar estereótipo negativo” (PORTAL CONTI OUTRA, 2020). Pode-se destacar o relato de Diana Salah: “Eu me envolvi porque cresci me sentindo envergonhada de minha terra natal, com imagens negativas que pintaram da África como um continente desolado”. Após essa introdução da aula, dar-se-á início à leitura do livro em questão. É pertinente que se faça a leitura dinâmica (alternância de leitores em voz alta) e que combine, previamente, que não somente o (a) professor (a) poderá fazer pausas no decorrer da leitura, como também, os alunos e alunas poderão fazê-las, proporcionando discussão e reflexão sobre o texto.

Interpretação – O (a) professor (a) dividirá a turma em grupos, de preferência, utiliza-se o critério dos que estão mais próximos mediante o círculo. Entregará *flashcards* (cartões) com tópicos que se referem ao livro que leram, como por exemplo:

- Her childhood
- Her reading habits as a child
- How her reading habits shaped her
- What changed when she started reading African books

Em seguida, discutem sobre em que medida essas experiências de leitura contribuem para a transformação social da sociedade para além dos muros da escola.

Será o momento de apresentação da encenação sugerida. Caso não haja, será oportuno um momento de uma breve discussão com a turma a respeito das diferenças. Pode-se instigar a discussão a partir de questionamentos como: Quantos de nós criamos nosso ponto de vista baseado apenas por um lado de uma história contada? Quantos de nós tratamos algo considerado diferente, considerando o nosso costume, a nossa cultura como o que

é certo ou padrão? Qual o perigo de apresentar somente imagens negativas do seu bairro, da sua história de vida? O que geralmente percebemos nos discursos quando se referem à população da periferia? Como se referem às pessoas pobres e negras? O que podemos fazer para combater discursos preconceituosos?

Por fim, julgamos propício uma avaliação deste plano de aula, como: os alunos e alunas responderem a um questionário semiestruturado, o qual contemple a auto avaliação, a avaliação do (a) professor (a) e do método da atividade de letramento literário.

Considerações finais

O livro *O Perigo de uma História Única*, de Chimamanda Adichie, como texto-base para uma atividade de letramento literário na aula de LI, é importante para compreendermos alguns apontamentos essenciais para justificar a relevância da mesma: (i) a literatura configura-se como uma maneira autêntica de demonstrar aspectos culturais; (ii) a literatura é uma prática e um discurso que pode contribuir para a compreensão crítica do aluno; (iii) a literatura favorece para a integração de um grupo; entre outras vantagens. Contudo, pudemos constatar, através da pesquisa bibliográfica, que, a depender da concepção de linguagem dos (as) professores (as), o letramento literário poderá contribuir ainda mais na formação crítica dos alunos, por exemplo, a percepção de questões étnico-raciais.

Desse modo, consideramos o letramento literário na abordagem de estudos pós- coloniais como forma de contestação do *modus operandi* eurocêntrico, que continua imbricado na contemporaneidade. Assim, através do livro *O Perigo de uma História Única*, os alunos poderão perceber e refletir sobre esses efeitos em

discursos estigmatizados, pré-concebidos por uma única representação identitária.

Acreditamos que ao proporcionar essas leituras para os (as) alunos (as), estamos contribuindo para a denúncia da marginalização de determinados grupos sociais e configurando-se como uma maneira oportuna de verificar que se faz necessário adotarmos letramentos literários que oportunizem dialogar com problemáticas sociais vigentes, sobretudo, que favoreça a ressignificação de suas práticas discursivas. Assim, finalizamos com a constatação de Fanon (2008, p. 33) ao citar Karl Marx, “O problema não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O Perigo de uma História Única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, C. The danger of a single history (O Perigo de uma História Única). **TED Global 2009**, Technology, Entertainment and Design, 2009. 1 vídeo (18 minutos). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt#t-6813. Acesso em: 5 maio 2020.

ALENCAR, C.; BONFIM, M. A. Por uma Linguística Aplicada antirracista, descolonial e militante: racismo e branquitude no facebook e seus efeitos sociais. *In*: JESUS, D. M.; MELO, G. C. **Linguística Aplicada e Raça: desafios epistêmicos, metodológicos e analíticos na contemporaneidade**. Mato Grosso: Editora da UFMT, 2020 (no prelo).

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BONNICI, T. **Conceitos-chaves da teoria pós-colonial**. Maringá: EDUEM, 2005.

BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n1_1998_art_01.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CHAN, M. A. **Leituras sobre a Guerra de Biafra (1967-1970) As Versões do Conflito nos Textos de História e Literatura**, 2017. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18808/1/2017_MauricioAparecidoChan.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DELLAGNELO, Adriana Kuerten; MEURER, J. L. *Análise do Discurso*. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, 2008.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, A. de J. **Formação de professores raça/etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

IRINEU, L. M. Os Novos Estudos do Letramento em Conceitos-chave: alfabetização, alfabetismo, letramento (s), multiletramentos, multimodalidade. In: LIMA, A. H. V.; PITA, J. R.; SOARES, M. E. (org.). **Linguística aplicada**: os conceitos que todos precisam conhecer. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. v. 2. p. 12- 24. *E-book*. Disponível em: https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/143639_3e2cee5a433d45599d13dceea3ab8028.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

KLEIMAN, A. B. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MACHADO, I. L. Relações de força/poder entre “iluminados” e “loucos”. In: EMEDIATO, W. *et al.* (org.). **Análise do Discurso**: Gênero, Comunicação e Sociedade. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso/FALE/UFMG, 2006. p. 105-118.

MAIA, A. O Pós-colonial a partir de Stuart Hall, Ella Shohat e Chinua Achebe. **Sankofa**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 9-35, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/102432>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MENESES, M. P. Colonialismo, governação e a história: porque a ignorância arrogante recusa dialogar com o Sul Global. **Alice News**, Coimbra, 16 jul. 2019. Disponível em: <https://alicenews.ces.uc.pt/index.php?lang=1&tid=25936>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Trad. Ângela Lopes Norte. **CADERNOS DE LETRAS DA UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: Identidades fragmentadas: a Identidades fragmentadas**: construção discursiva de raça, gêneros e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MORTARI, C.; GABILAN, K. K. M. L. “Concordo, claro, que uma boa arte muda as coisas”. A escrita literária de Chinua Achebe e a crítica a colonialidade. **Sankofa**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 56-73, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/143682>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MUNANGA, K. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educacional brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói. Editora da UFF/Alternativa, 2013. p. 21-61.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

PAGLIARINI COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15526>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PORTAL CONTI OUTRA. **Africanos postam belas imagens da vida no continente para derrubar estereótipo negativo**. Portal CONTI Outra, 13 jan. 2020. Disponível em: <https://www.contioutra.com/africanos-postam-belas-imagens-da-vida-no-continente-para-derrubar-estereotipo-negativo/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

ROITAM, J. **Miragens de Si**: Ensaios autobiográficos no cinema. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp040445.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006

SILVA, H. R. Intersecções entre Gênero e Trabalho na Literatura de Chinua Achebe e Chimamanda Ngozi Adichie. **Revista Porto das Letras**, v. 02, n. esp., 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/download/2250/8983/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. 2. ed. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. São Paulo: Pontes, 2005.

SEÇÃO IV

O ENSINO NA LÍNGUA INGLESA E A EDUCAÇÃO DE JOVENSE E ADULTOS (EJA)

O ENSINO NA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO ENSINO MÉDIO

José Luciano Sá Medeiros
Eric Silva dos Santos

Introdução

O ensino de uma língua estrangeira requer a atenção e percepção a vários fatores como: idade do aluno, contexto educacional, propósitos do ensino, materiais didáticos, formas de avaliação, abordagens de ensino, etc. Esses são apenas alguns dos muitos fatores que entram em cena na prática docente, uma vez que a língua estrangeira, em particular a língua inglesa, faz parte do nosso cotidiano, por isso torna-se necessário desenvolver e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento científico, e aos mercados de trabalho e tecnológico.

No exercício da nossa cidadania é preciso comunicar, interpretar e argumentar as informações que estão à volta. Assim, aprender a língua inglesa é uma necessidade pessoal e profissional devido à modernização acelerada da nossa economia. Logo, aprender inglês, na escola é de grande relevância, para que o aluno possa interpretar e compreender o quadro político e social ao qual faz parte, como também, entender as tantas culturas estrangeiras entrelaçadas à sua própria cultura, com as diferentes formas de expressão e de comportamento humano.

O objetivo principal deste artigo é analisar a fundamentação

didática pedagógica para o ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Fortaleza, Ceará. Mas há, também, objetivos específicos, não menos importantes, a saber: interpretar textos escritos em inglês, através de uso de gêneros textuais e atividades orais e escritas; realizar um acompanhamento pedagógico e individual com os estudantes com dificuldades de compreensão de leitura através da conscientização e do diálogo, assemelhando-se à metodologia freiriana.

Após vários atendimentos escolares realizados no ensino de língua inglesa na EJA, especificamente no Centro de Educação de Jovens e Adultos Monsenhor Hélio Campos (CEJA), localizado no bairro Cristo Redentor, no grande Pirambu, Fortaleza, Ceará, tivemos a percepção da real dificuldade dos discentes em assimilar e entender certos conteúdos curriculares da língua inglesa. Por isso, sentimo-nos na obrigação e no dever, de desenvolver uma prática pedagógica que fosse capaz de mediar conhecimentos referentes ao inglês e facilitar, de certa forma, a sua aprendizagem pelos alunos.

Outra motivação norteadora que impulsiona a construir esta temática é o fato de os discentes residirem numa localidade extremamente carente em termos de saneamento básico, segurança, oportunidade de emprego, enfim, esses discentes são moradores de periferia, que quase sempre são vítimas da exclusão social. Somente a educação é capaz de inseri-los na sociedade, dando-lhes oportunidade de obterem um emprego melhor com proventos mensais melhores.

De fato, isso torna ainda mais relevante a importância do ensino de uma língua estrangeira, em especial a língua inglesa, na modalidade educacional de jovens e adultos, embora haja ques-

tionamentos como: por que aprender inglês, se mal se sabe o português? Questões assim desafiam o ato de lecionar inglês, onde os discentes dessa modalidade de ensino só sabem o verbo *TO BE*. Como superar isso? Como tornar o ensino da língua inglesa mais prazeroso? Mais acessível? São questionamentos norteadores. Mesmo assim, espera-se que o discente possa assimilar melhor os conteúdos escolares da língua inglesa nessa modalidade de ensino, principalmente, no que concerne à compreensão textual.

O referencial teórico deste estudo tem por base a metodologia de Paulo Freire (2000), que tem como objetivo estimular a alfabetização dos adultos mediante a discussão de suas experiências de vida através de palavras comuns à realidade dos alunos, que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo. Além dele, citamos autores (as), como: Souza (2007), Jordão e Fogaça (2007) entre outros.

Diante disso, a organização retórica deste artigo, para realizar os objetivos e responder a esses questionamentos, está organizada em quatro tópicos. No primeiro tópico, uma revisão panorâmica sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, seu surgimento e função social. O segundo tópico discorre sobre o ensino da língua inglesa na EJA e os parâmetros curriculares, competências e habilidades. O terceiro tópico trata da metodologia freiriana, a partir de uma leitura sobre a didática usada por Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos. Por fim, o quarto tópico trata da metodologia utilizada nas aulas de inglês no Centro de Educação de Jovens e Adultos, em que se faz uso de vários gêneros textuais na construção da aprendizagem do discente: poemas, receitas, cartas, e-mails, cartuns, charges, tirinhas e outros. Além disso, faz-se uso da leitura e interpretação de textos em língua inglesa para uma melhor compreensão vocabular.

Panorama Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A História da Educação de Jovens e Adultos propriamente dita, no Brasil, poderia ser dividida em três períodos, consoante Souza (2007).

[...] de 1946 a 1958 foram realizadas muitas campanhas nacionais que eram chamadas de cruzadas; de 1958 a 1964, tivemos a realização em 1958 do 2º congresso nacional de Educação de Jovens e Adultos, o qual contou com a participação do Paulo Freire e de 1964 a 1985, com a insistência do governo militar na criação de campanhas como as cruzadas do ABC (Ação Básica Cristã) e posteriormente o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) (SOUZA, 2007, p. 12-13).

O censo de 1940 revelou altos índices de analfabetismo pela população na faixa etária com mais de quinze anos e gerou uma preocupação ao governo federal, que criou um fundo nacional específico ao ensino primário a ser aplicado ao ensino de jovens e adultos com dificuldades na alfabetização. Para esse fim, em 1947 é feito o lançamento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciativa do Ministério da Educação e Saúde e coordenada por Lourenço Filho.

As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). (UNESCO, 2008, p. 25).

A CEEA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1987, p. 178).

A concepção da alfabetização, nessa campanha, acabava por considerar como alfabetizado o aluno que fosse capaz de assinar o próprio nome, que perdurou até os meados de 1950. Conforme Souza (2007) “o aluno, nessa época, era visto como um sujeito ignorante, sem cultura, como se fosse uma tábua rasa a ser preenchida” (SOUZA, 2007, p. 85). Praticamente os conteúdos a esses adolescentes era o mesmo “trabalhado com as crianças, com frases repetidas de forma mecânica” (SOUZA, 2007, p. 85).

Em 1964, foi aprovado pelo governo federal, o Plano Nacional de Alfabetização que objetivava a disseminação de programas de alfabetização pelo país, que utilizavam referenciais de Paulo Freire. A preparação do plano foi interrompida meses depois pelo golpe militar sob a alegação de ser subversivo. O Período de 1964 a 1980 foi marcado por experiências educacionais baseadas no tecnicismo e economicismo, como o MOBREAL.

De acordo com Paiva (1987):

A metodologia do MOBREAL estava fundamentada na aplicação das experiências significativas dos alunos, desta forma, mesmo apresentando divergências ideológicas em relação ao método de Paulo Freire, utilizava-se, semelhantemente a este, de palavras geradoras, porém, totalmente esvaziados de anseios críticos. A principal

e fundamental diferença na utilização destes procedimentos em relação ao método Paulo Freire, era o fato de, no MOBRAL, haver uma padronização do material utilizado em todo o território nacional, não traduzindo assim a linguagem e as necessidades do povo de cada região e de uma série de procedimentos para o processo de alfabetização. (PAIVA, 1987, p. 295-296).

Com a extinção do MOBRAL em 1985, a partir da redemocratização do país, surgiram outros programas governamentais voltados para a EJA, entretanto só em 1996 com a aprovação da LDB (Lei das Diretrizes Básicas da Educação) 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000, a EJA é caracterizada como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica (BRASIL, 2000a).

Outrossim, Machado (2009) afirma que:

[...] a aprovação da nova LDB é um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo, pois lhe é conferido um lugar de destaque que pressupõe e reafirma o direito de jovens e adultos à escolaridade, responsabilizando o Estado pela sua oferta. Por consequência, o Estado assume a responsabilidade pela garantia de que a negação do direito à educação de jovens e adultos não se perpetue. (MACHADO, 2009, p. 20).

Com isso, o governo excluiu as matrículas do ensino supletivo referentes ao ensino fundamental – que é a base de cálculos para os repasses de recursos do Fundo do Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), criado em 1996 – diminuindo a quantidade de vagas e, conseqüentemente, diluindo as funções

do ensino supletivo nos objetivos e nas formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens, contudo, a ênfase nos exames foi mantida “ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio” (RIBEIRO, 2001, p. 65).

Por isso, Ribeiro (2001) considera:

Esse processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais não foi um fenômeno apenas nacional; resultou, de fato, de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento. Nessa conjuntura, agências internacionais de fomento e financiamento da educação tiveram papel destacado, influenciando os governos nacionais na condução de reformas educativas, que tiveram características surpreendentemente homogêneas, considerando a diversidade da realidade dos países em desenvolvimento ao redor do globo. (RIBEIRO, 2001, p. 68).

Destarte, a EJA, ao passar por todo esse contexto histórico e político, tornou-se uma modalidade da educação básica, destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio na idade própria, uma vez que “os sistemas de ensino asseguram a gratuitamente aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas, levando em considerações as características do aluno, seus interesses, às condições de vida e trabalho.” (BRASIL, 2005, art. 37, p. 18).

A língua inglesa na EJA

Ao lecionar língua Inglesa, o docente precisa levar em consideração diversos fatores: a idade dos alunos, contexto educacional, as formas de se ensinar essa língua, os materiais didáticos que o professor disponibiliza, bem como a forma de avaliação do aluno. Por isso, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

A Língua Inglesa tem importância como qualquer outra disciplina, pois vai fazer parte da formação do indivíduo, fazendo parte do conjunto indissociável de conhecimentos que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e propiciam sua integração ao mundo globalizado. (BRASIL, 2000b, p. 24).

O professor de língua inglesa deve proporcionar boas situações de aprendizagem ao lançar desafios, intervindo e mediando na hora certa, para que o aluno pense e construa conhecimentos que serão expressos na oralidade e na escrita, pois a abordagem certa sobre a relevância do ensino da língua na EJA do ensino médio:

[...] é essencial que os alunos sejam mediados pelos educadores para que adquiram uma aprendizagem em uma segunda língua, considerando as suas especificidades e o interesse em adquirir essa aprendizagem. Nesse contexto, poderá se formar alunos críticos, autônomos e participativos, para agir com competência e responsabilidade na sociedade em que residem, empregando sua língua materna ou segunda língua, sendo competentes para a comunicação entre os pares e para agir como cidadãos, capazes de construir de maneira eficaz, a sua própria história. (BOREL, 2019, p. 25).

Por conta disso, o valor de aprender a língua inglesa pode ser formulado tendo por base a globalização do mundo, onde a aquisição de novas tecnologias e o acesso a elas passa por vocabulários ou palavras em inglês. Para tanto, é só observar a presença de termos usados no mundo tecnológico e virtual: *delete*, *e-mail*, *on-line*, *ctrl+c*, *ctrl+v*, etc., por ser a língua inglesa universal. A partir desse ponto de vista, pode-se, quiçá, despertar no aluno da EJA do ensino médio a curiosidade e a necessidade de aprender essa língua, pois, como consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

O ensino da língua inglesa é obrigatório a partir do Ensino Fundamental II, mais especificamente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, a escola não precisa necessariamente iniciar a introdução desse idioma apenas nesse período, pois o ideal é que haja desde os anos iniciais na sua grade curricular, reflexões a respeito do estrangeiro. (BRASIL, 2017, p. 473).

De acordo com a BNCC, a justificativa pela escolha do inglês, e não de outro idioma, está relacionada com o seu papel na comunicação mundial. A língua inglesa é vista como franca e é utilizada por falantes espalhados por todo o mundo, com diferentes repertórios culturais e linguísticos (BRASIL, 2017). Consoante a proposta da BNCC que diz que:

o aprendizado do inglês seja realizado da mesma forma que o português. Isso quer dizer que a língua inglesa deve ser aprendida por meio de práticas linguísticas cotidianas, discursivas e da reflexão sobre elas. Desse modo, os alunos conseguem desenvolver uma autonomia no uso comunicativo no idioma nativo e do estrangeiro. (BRASIL, 2017, p. 475).

Na BNCC, existe um esquema curricular proposto que organiza as habilidades da área de Linguagens em cinco eixos:

ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.

LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.

DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (XAVIER, 2009, p. 53-54).

A abordagem de todos esses eixos implica em encarar de frente velhos desafios relacionados ao ensino do idioma. Como por exemplo, as competências e suas respectivas habilidades previstas na BNCC referentes à Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, em que, “por sua vez, a língua inglesa, cujo estudo

é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais.” (BRASIL, 2017, p. 476).

Competências e Habilidades da BNCC (Língua Inglesa)

Dentre as competências específicas da Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias presentes no BNCC, apenas a 4ª faz referência direta ao ensino da língua inglesa, ei-la:

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 481).

Associada a essa competência específica estão as habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes na aprendizagem da língua inglesa:

(EM13LGG401) Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
 (EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico.
 (EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo (BRASIL, 2017, p. 486).

Pretende-se com isso, especificamente no ensino médio, uma expansão dos repertórios linguísticos e culturais dos estudantes, no intuito de promover neles uma consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea, para problematizar as razões pelas quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo. Por conta disso:

Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades (BRASIL, 2017, p. 476).

Assim, essa perspectiva corrobora com a verificação da importância do emprego da língua inglesa na EJA, na cooperação com o desenvolvimento das potencialidades individuais e, também, no trabalho coletivo, pois, dessa forma, o educando pode compreender que por intermédio do seu trabalho e esforço, ele pode modificar e intervir no espaço onde vive, e que a instituição escolar é um dos caminhos para que essa situação se torne real.

Livro Didático: uma breve análise

Após a exposição das Competências e Habilidades pertinentes à Área de Linguagens e Códigos e sua Tecnologia, da qual faz parte a língua inglesa, uma análise do livro didático utilizado para a aprendizagem do inglês na EJA do Ensino Médio na escola faz-se necessária.

De uma forma democrática, o Governo do Estado do Ceará por meio da Secretaria de Educação Básica (Seduc) promoveu a

escolha do livro didático como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado pelo Governo Federal via Ministério da Educação e Cultura (MEC). Aliás, dentre os objetivos enumerados pelo programa, destaca-se o de:

[...] disponibilizar livros didáticos aos alfabetizando e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA. Os livros didáticos serão todos consumíveis e entregues para utilização dos alunos e educadores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo (BRASIL, 2009, p. 3).

Essa escolha aconteceu no ano 2014, com prazo de três anos de uso, porém, até a presente data, não houve outro processo de escolha para um novo livro didático. Fora isso, o acesso gratuito garantido ao estudante para a utilização do livro que é consumível, sem dúvida, foi uma ação inclusiva, pedagógica e oportuna por parte do governo, através do PNLD, já que se vive num ambiente global e informatizado, onde o acesso ao conhecimento pelos meios tecnológicos dar-se de forma quase que instantânea, apesar de ainda ser restrito a quem não possui tanto poder aquisitivo, como é o caso de muitos estudantes matriculados na EJA.

O livro didático adotado para a sistemática curricular da EJA – Ensino Médio na escola foi o da coleção *Viver e Aprender* da editora Global, volume único, que reúne as 04 disciplinas pertencentes à Área de Linguagens e Códigos: Português, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna (espanhol e inglês), com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de forma compendiada, contemplando as três séries do Ensino Médio. Ressalte-se

que as competências e habilidades presentes nele são baseadas nos PCN, uma vez que a BNCC ainda não havia sido formulada.

O livro apresenta as disciplinas envolvidas na Área de Linguagens e Códigos divididas por capítulos, ou seja, há capítulos próprios à determinada disciplina, o que não impede que elas sejam trabalhadas de forma interdisciplinar, que é a proposta pedagógica do livro. Apesar das poucas páginas dedicadas ao ensino de língua inglesa, o livro traz uma linguagem acessível e uma didática eficaz, pois trabalha as competências e habilidades exigidas a partir do uso de gêneros textuais, como: cartoons, charges, tirinhas, receitas, notícias, apesar das páginas redimensionadas para esse componente. A utilização desses gêneros nas atividades de interpretação textual contempla dois “eixos previstos na BNCC: o da oralidade e o da escrita” (XAVIER, 2009, p. 53).

Por outro lado, ocorre, às vezes, uma espécie de subordinação pedagógica e curricular aos livros didáticos por parte dos envolvidos no processo educacional – docentes e discentes – como se o livro didático fosse a única fonte de conhecimento e que tudo ali posto é inquestionável, como salienta Souza (2011):

[...] independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única), de referência. [...] supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilar-lá. (Souza, 2011, p. 27).

Além do livro didático, o professor pode utilizar as tecnologias da informática, pois os recursos tecnológicos em sala de aula podem oferecer perfeitamente uma grande contribuição para a aprendizagem, além de valorizar o professor que, ao contrário do que possa vir a pensar, poderá ensinar com maior segurança e estará mais próximo da realidade extraclasse do aluno.

Mesmo com tantas inovações tecnológicas, elas devem ser vistas como um suporte, um complemento ao livro didático, quer seja na falta dele, quer pela falta de contemplar de forma ampla alguns conteúdos importantes.

Outrossim, como trabalhar um livro didático que traz atividades baseadas em competências e habilidades presentes nos PCN? Encostar o livro em um canto esquecido? Freire (1996) responde:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1996, p. 32).

Nesse momento é que entra em cena a didática do docente com seus conhecimentos e sua criatividade para superar isso, enquanto não se processa a escolha de um novo material didático. Assim, a metodologia empregada pelo docente fará a diferença quanto à questão de poucas páginas dedicadas aos conteúdos de língua inglesa para a série final do ensino médio e da atualização das competências e habilidades previstas pelo BNCC.

Dada vênia, com todo respeito a quem considera o docente um mero reprodutor de conhecimentos, engana-se, pois é através da didática e criatividade dele que, em muitas situações adversas, proporciona uma boa aprendizagem aos seus discentes.

Paulo Freire, um Marco na Educação

No que concerne à biografia de Paulo Freire, Souza (2006) relata que ele:

[...] nasceu no Recife, Pernambuco, Brasil, em 1921. Embora tendo se formado em Direito, logo descobriu sua vocação de Educador. Porém, não um educador formal, profissional, mas um educador para a liberdade. Sua primeira experiência foi no SESI – Serviço Social da Indústria, onde trabalhou com famílias operárias nos “Círculos de Pais e Professores”; e experimentou o que ele mesmo chamou de “uma educação social”. No SESI esteve por 10 anos, de 1947 a 1957. Esta foi a base concreta sobre a qual Paulo Freire elaborou sua tese de docência para a cadeira de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes de Pernambuco, defendida em 1959. Este trabalho só seria publicado, muito mais tarde, em 2001, quatro anos após sua morte, que ocorreu em 1997, e se chamou: “Educação e Atualidade Brasileira”. Foi seu primeiro trabalho de folego, denso, com reflexões que seriam aprofundadas em suas obras posteriores, entre elas: “Educação como prática da liberdade”, “Ação Cultural para a liberdade” e “Pedagogia do oprimido”. (SOUZA, 2006, p. 1).

Porém, não foi um educador formal, profissional, mas um educador para a liberdade. Ao fazer referência ao educador Paulo Freire e sua obra, é pertinente levar em consideração a sua pers-

pectiva em relação à educação como instrumento de mudança social: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Freire (2000). Mas, em que a pedagogia freiriana pode auxiliar o ensino de língua inglesa na EJA do ensino médio? Ora, praticamente tudo, pois a língua inglesa, como qualquer outra disciplina, possui competências e habilidades a serem alcançadas com o uso da acolhida e da reflexão propostas por Freire (2002), que assim diz:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (Freire, 2002, p. 14).

Ao ler a obra *Educação e Mudanças* de Paulo Freire (2002), pode-se perceber que a filosofia educacional de Freire se fundamenta em dois elementos básicos: a conscientização e o diálogo, pois para ele a incumbência do educador é conduzir o educando à leitura do seu contexto histórico e social, de seus espaços e de sua vida como um todo, pois a “leitura de mundo sempre precede sempre a leitura da palavra.” (FREIRE, 2002, p. 90).

Nessa perspectiva, Paulo Freire considera que a educação deve visar sempre à libertação, à transformação radical da realidade, para torná-la mais humana, oportunizando para que homens e mulheres sejam vistos e reconhecidos como sujeitos de seu tempo e de sua história e não meros coadjuvantes ou objetos, pois “a

alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para aprender a ler e escrever” (FREIRE, 2002, p. 72).

Consonante ao que foi dito, Freire sempre demonstrou uma preocupação em relação a uma aprendizagem significativa associada à discussão sobre a educação de jovens e adultos enfatizando que:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 2002, p. 14).

Ressalte-se que para Freire o compromisso do professor é com o seu fazer e com seu aluno, de forma ética, estabelecendo uma relação democrática, consciente, transformadora, dialógica e de respeito ao educando, pois segundo o próprio Freire (2000):

A educação passa a ter sentido ao ser humano porque o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (FREIRE, 2000, p. 121).

A educação, portanto, deve implicar na denúncia da realidade. O educador, diante disso, deve almejar uma sociedade melhor. A construção de uma nova realidade deve ser a utopia do educador. A utopia estimula a busca e, ao se denunciar certa realidade, ao mesmo tempo se buscará outra.

Por isso, o método de Freire baseia-se no educando: seu mundo, seu espaço, seu contexto social e histórico. Sob esse prisma, ele selecionava “palavras geradoras” (FREIRE, 2002, p. 42), que eram palavras selecionadas de um material de pesquisa, que era um levantamento do universo vocabular pertinente à realidade do educando.

Uma pesquisa inicial feita nas áreas que vão ser trabalhadas nos oferece as palavras geradoras, que nunca devem sair de nossa biblioteca. Elas são constituídas pelos vocábulos mais carregados de certa emoção, pelas palavras típicas do povo. Trata-se de vocábulos ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte. (FREIRE, 2002, p. 42).

A partir disso:

Com o material recolhido na pesquisa, chega-se à fase de seleção de palavras geradoras, que é feita com os critérios: a) de riqueza fonética; b) de dificuldades fonéticas (as palavras selecionadas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vai gradativamente de dificuldades menores para dificuldades maiores); c) do aspecto pragmático da palavra, que implica um maior entrosamento da palavra numa determinada realidade, social, cultural e política. (FREIRE, 2002, p. 42-43).

Depois de selecionadas as palavras, passa-se a criação de situações sociológicas pintadas ou fotografadas e colocadas para o preparo do *Círculo de Cultura*:

Substituímos a escola noturna, tradicional para adultos, que tinha conotação passiva em contradição com o clima intensamente dinâmico da transição brasileira, pelo Círculo de Cultura; o professor, quase sempre doador, pelo coordenador de debate; o aluno, pelo participante do grupo; a classe, pelo diálogo. (FREIRE, 2002, p. 43).

Depois de preparados os trabalhos, elaboravam-se as fichas auxiliares para o debate nos Círculos, onde as palavras geradoras colhidas tinham seu vocabulário ampliado com a geração de novas palavras semelhantes ou de mesma raiz morfológica, como no exemplo com a palavra Tijolo:

Tornemos por exemplo a palavra “tijolo” como a palavra geradora, colocada numa “situação” de trabalho de construção. Discutida a situação em seus possíveis aspectos, faz-se a vinculação semântica entre a palavra e o objeto que designa. Visualizada a palavra dentro da situação, será apresentada imediatamente: TIJOLO. Visualizados os “pedaços” – e sem depender de uma ortodoxia analítico-sintética – começa-se o reconhecimento das famílias fonéticas. A partir da primeira sílaba TI, ajuda-se o grupo a conhecer toda a família fonética resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais. (FREIRE, 2002, p. 44, destaque do autor).

Com essa metodologia de alfabetizar o educando dentro de sua realidade social e espacial, com um mês e meio a dois meses de funcionamento dos círculos de cultura “de segunda a sexta-feira (cerca de uma hora e meia) deixávamos grupos de 25 a 30 homens lendo e escrevendo.” (FREIRE, 2002, p. 45).

Essa é a pedagogia de Paulo Freire: uma práxis social e libertadora. Ele mesmo não se intitulava como criador de um método

de alfabetização ou de conscientização, mas de uma proposta baseada em valores e princípios pedagógicos que colocava o educador e o educando como sujeitos transformadores de uma realidade. Não é possível estudar Paulo Freire, sem olhar para nossa própria prática.

A Metodologia de Ensino da língua inglesa no Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA)

O perfil diferenciado do aluno da EJA, em especial do nosso CEJA, não pode ser ignorado; trata-se de um grupo social que necessita recuperar o tempo perdido. Ele precisa que a escola venha ao encontro de seus anseios, caso não, preferirão ficar sem estudar, por não crerem que o estudo seja capaz de mudar sua realidade. Ainda diante do perfil do aluno da EJA é evidente que este apresente conhecimentos prévios, principalmente de experiências de vida. Por isso, a EJA tem essa função social de inclusão, ou seja, de manter esse aluno fornecendo subsídios consistentes para que ele seja incluído na sociedade.

Por isso, os conteúdos a serem trabalhados em língua inglesa devem ser planejados e executados conforme está estabelecido na competência 4 da BNCC, a qual citamos aqui:

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 481).

Em vista disso, há uma preocupação comum aos educadores que ensinam inglês na EJA da nossa escola: a dificuldade do aluno quanto à compreensão de um texto na língua inglesa. Desse modo, os encontros pedagógicos para planejar as aulas são pautadas nas competências estabelecidas na BNCC, que norteiam a nossa didática de ensino.

Destarte, assim que se fala em leitura associa-se quase que automaticamente à língua portuguesa, como se o ato de ler fosse uma competência exclusiva para quem estuda português, mas como afirma Ziberman (1985):

a leitura, se é estimulada e exercitada com maior atenção pelos professores de língua e literatura, intervém em todos os setores intelectuais que dependem, para sua difusão, do livro, repercutindo na manifestação escrita e oral do estudante, isto é, na organização formal de seu raciocínio e expressão. (ZIBERMAN, 1985, p. 7).

Os nossos alunos trazem conhecimentos da vida e muitos deles estão sem estudar há muito tempo, o que teoricamente dificulta a aprendizagem, principalmente de uma língua estrangeira; por isso, foi criada na escola um acompanhamento pedagógico de forma mais individualizada procurando trabalhar por meio de atividades complementares fundamentadas na compreensão da leitura e alguns poucos aspectos gramaticais pertinentes. Na escola, os alunos são submetidos a duas atividades suplementares e uma avaliação final, geralmente elas preconizam o uso de gêneros textuais (cartoons, tirinhas, receitas, e-mails e outros) com compreensão de leitura e alguns conteúdos gramaticais, ilustradas nas figuras abaixo:

Figura 1: Atividade Suplementar

CEJA MONSENHOR HÉLIO CAMPOS				
LÍNGUA INGLESA	ENSINO MÉDIO	ETAPA 01	ATIVIDADE SUPLEMENTAR	MODELO A
Data:		Total de itens: 07	Valor de cada item: 1,0	
Aluno(a):			Matrícula:	
Professor(a): Francis Guedes/ Luciano Medeiros			NOTA:	

THE PRINCESS AND THE FROG



A beautiful princess is sitting beside a lake near the castle. Suddenly her gold ring falls into the lake. The princess starts to cry. - "Don't worry. I will find back your ring for you," says a frog. The princess sees a frog near her. The frog jumps into the lake and finds her the ring. The princess is happy and kisses the frog. At once, the frog turns into a handsome prince

1. Responda de acordo com o texto.

- Where is the princess sitting beside ?
- Who says "don't worry"?

2. Um **conto de fadas** é um tipo de história que tipicamente apresenta personagens fantásticos do folclore, como anões, dragões, elfos, fadas, gigantes, nomos, goblins, grifos, sereias, animais falantes, trolls, unicórnios ou bruxas. A história também, via de regra, apresenta magia ou encantamentos.

A seguir leia o texto "**THE PRINCESS AND THE FROG**" que é um típico conto de fadas.

The surface of the Earth is covered by land and water. Only about one third (1/3) of the surface of the Earth is covered by land. There are six **big areas** of areas of land called continents. They are: America, Europe, Asia, Africa, Oceania and Antarctica. Water (rivers, seas, oceans, lakes, etc.) covers about two thirds (2/3) of our planet. There are five oceans on Earth: the Pacific, the Atlantic, the Indian, the Arctic and the Southern Ocean.

Fonte: arquivo do autor

Figura 2: Atividade Suplementar (continuação)

Circule a opção onde temos um **Fairy tale** (conto de fadas).



3.

The surface of the Earth is covered by land and water. Only about one third (1/3) of the surface of the Earth is covered by land. There are six **big areas** of areas of land called continents. They are: America, Europe, Asia, Africa, Oceania and Antarctica. Water (rivers, seas, oceans, lakes, etc.) covers about two thirds (2/3) of our planet. There are five oceans on Earth: the Pacific, the Atlantic, the Indian, the Arctic and the Southern Ocean.

Responda de acordo com o texto. (01 mark)

- a) O termo **big areas** (linha 2) está relacionado aos?
 b) De acordo com o texto, "um terço da superfície da terra é coberto por?"



4.

FORRO

Forro, derived from the word forrobodó means "great party" however, there is another theory that suggests that forro is derivative of the English "For all". It is one the most popular dances of Northeastern Brazil and can be danced to the rhythm of different music genres. The instruments used in this dance are accordion, zabumba and a metal triangle. A lot of variation can be observed in the dancing style of forro in different regions of Brazil. It is danced with partners the participants move in proper synchronization performing many complex steps.



Escreva (**verdadeiro**) ou (**falso**) de acordo com as afirmações do texto.

- a. (_____) O forró é uma manifestação tipicamente voltada para as camadas inferiores da sociedade brasileira.

Fonte: arquivo do autor

Figura 3: Atividade Suplementar (Continuação)

- b.() Os instrumentos usados no forró são: acordeão, zabumba e triângulo.
 c.() O forró é uma dança usada somente por negros e índios do nordeste do Brasil.
 d.() O forró usa diferentes gêneros para formar um ritmo genuinamente nacional.
 e.() Forró é derivado de forrobodó que significa grande festa...

5. Podemos afirmar que o tempo verbal grifado nas frases abaixo:

I – Many of them are teenagers.

II – 30% of American and 25% of European are fat.

III – These are special camps where it is against the rules to eat chocolate, hamburgers, pizza, etc....

Estão no:

- a. () Present Continuous c. () Simple future e. () Simple Past.
 b. () Present Perfect d. () Simple Present

5. Do que se trata a imagem ao lado?



- a. () De uma piada b. () De uma notícia c. () De uma receita d. () De um reportagem
 e. () De uma campanha publicitária



7. Na Língua Inglesa, os **artigos indefinidos** (*indefinite articles*) são o "a" e o "an" e eles acompanham o substantivo do qual ainda não se tem conhecimento. Esses artigos equivalem ao "um" e ao "uma" da Língua Portuguesa.

Marque o artigo indefinido que completa o último quadrinho corretamente.

- A. () a B. () an C. () it D. () am E. () and

Fonte: arquivo do autor

Geralmente, essas atividades são norteadas pelas habilidades previstas na BNCC, na percepção docente ou no próprio livro didático. Tomando, como exemplo, o que objetiva a habilidade EM 13LGG401: “Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.” (BRASIL, 2017, p. 486), as atividades suplementares e as avaliações elaboradas nos planejamentos seguem essa linha, e são pautadas no levantamento das dificuldades mais comuns entre os alunos após um diagnóstico feito pelo professor, que a partir desse levantamento, julga ser pertinente ou não intervir por meio de um acompanhamento pedagógico singular, uma espécie de reforço escolar que visa a uma melhor assimilação dos conteúdos por parte desse aluno.

Assim, o processo de acompanhamento pedagógico individual funciona a partir do momento em que o aluno, ao se deparar com um texto em outra língua, precisará ter um conhecimento vocabular para compreender o que está lendo para responder as atividades complementares, que são aplicadas nessa situação. Inicialmente, o professor faz a acolhida do aluno e mostra a importância de se aprender a língua inglesa. A partir daí, estabelece-se um diálogo sobre a importância da língua inglesa neste mundo globalizado, mostrando como o vocabulário em inglês nunca esteve tão presente no dia a dia.

Neste momento, o professor pode citar palavras em inglês que são de uso cotidiano; partindo delas, passa-se a fazer uma relação semântica e morfológica com as que se encontram no texto, daí a escolha estratégica de um texto próximo que trate de temas transversais ou de situações cotidianas da sociedade.

Em seguida, é feita a pronúncia das palavras para torná-las mais familiares ao educando; quase sempre nos textos em inglês

há palavras comuns ao cotidiano deles, como: *love, delete, on-line, live, google, pen-drive* e outros. Para o caso de alguns vocábulos de difícil significado, recorre-se ao espaço do Laboratório Educacional de Informática (LEI) como suporte de pesquisa às atividades. Dessa forma, os alunos com dificuldade de compreensão textual conseguem, com esse acompanhamento semanal, atingir bons níveis de assimilação, que se comprovam quando são submetidos às atividades suplementares e à avaliação final.

Segundo Jordão e Fogaça (2007):

os textos são “oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões que possam levar ao desenvolvimento intercultural dos alunos”. Por isso o professor de língua não pode negligenciar o trabalho com textos na sala de aula, uma vez que é a partir deles que os significados são socialmente construídos e poderão ser debatidos e difundidos. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 89, destaques dos autores).

Destaque-se aqui a grande contribuição pedagógica freiriana para educação de jovens e adultos ao colocar educador e educandos como sujeitos da aprendizagem e agentes transformadores da realidade.

Considerações Finais

O professor da EJA exerce um trabalho desafiador de conscientizar os alunos em relação à importância de estudar a língua inglesa, além de procurar assegurar que esses alunos, através dos conhecimentos adquiridos, possam ser capazes de aprimorar suas habilidades dentro de seus contextos sociais, econômicos e familiares, por isso, é necessário construir uma prática que desperte

neles valores éticos e morais para exercer o ato de cidadania e ajudá-los a construir e reconstruir novas visões de mundo, de perceber e compreender seu próximo.

Em vista disso, o ensino de língua inglesa pode contribuir para a formação cognitiva e humana dos alunos da EJA, ensinando estes a lidar com uma língua diferente de forma positiva: um entre tantos desafios da língua inglesa na escola. Além disso, é preciso superar outros obstáculos comuns, como o cansaço físico e mental dos alunos, a baixa carga horária reservada ao estudo da língua na grade curricular, e os poucos recursos encontrados na escola, são alguns dos empecilhos para tornar o ensino do inglês mais significativo.

Para que isso se torne realidade, não só o professor de inglês da EJA, mas a docência dessa modalidade como um todo, possuem o compromisso social de vincular os conteúdos à realidade dos alunos, de forma que estes percebam e compreendam o que está sendo ensinado e associá-lo a sua realidade, tentando mudá-la progressivamente com o conhecimento adquirido. Através da mediação do docente diante das questões que surgirem em sala de aula, os alunos da EJA serão provocados a intervir na sociedade como cidadãos conscientes e protagonistas da sua história.

Nessa perspectiva, Freire (2002), como visto antes, construiu a sua pedagogia de ensino, na qual educador e educando são protagonistas no processo da aprendizagem e sujeitos capazes de mudar as suas realidades com o conhecimento adquirido. Pensando nisso, foi que a metodologia formulada e aplicada na escola procura aproximar os conteúdos trabalhados ao que é vivenciado por nossos alunos. A compreensão da leitura de um texto em língua inglesa requer competências e habilidades a serem trabalhadas com um acompanhamento pedagógico de forma mais efetiva, e é

o que foi posto aqui, embora, ainda necessite de pontos a serem consertados, pois tudo na educação é um processo e depende de fatores que, muitas vezes, independem de nossa vontade.

Enfim, tendo em vista a língua inglesa ter se transformado num idioma que a cada momento insere-se mais no cotidiano de jovens e adultos, urge que eles busquem por mais conhecimento e entendimento desse idioma na nossa escola, para desenvolver no seu cotidiano pessoal e escolar, o desejo de saber algo mais sobre essa língua estrangeira, por meio de leituras, ensino, diálogos, discussões e reflexões em sala de aula ou fora dela, pois como diz Freire (2002, p. 14): “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca”.

REFERÊNCIAS

BOREL, J. F. A importância da língua inglesa na EJA – práticas e identidade do professor. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ed. 7, v. 5, p. 36-46, jul. 2019. Disponível em: [https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/identidade-do-professor#:~:text=%C3%80%20medida%20que%20a%20LI,inovadoras%20\(NUNES%2C%202004\)](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/identidade-do-professor#:~:text=%C3%80%20medida%20que%20a%20LI,inovadoras%20(NUNES%2C%202004).). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília: MEC/SEF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 2000b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/1424.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 19-29, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132007000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2020.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov., 2009. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2240/2207>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 5. ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4856/res520.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

RIBEIRO, V. M. M. **Alfabetismo e atitudes: Pesquisa junto a jovens e adultos.** Campinas: Ação Educativa/Papirus, 2001. Disponível em: http://forumaja.org.br/gt18/files/RIBEIRO.pdf_3.pdf Acesso em 22 jul. 2020

SOUZA, A. I. **A Pedagogia de Paulo Freire**. Curitiba: CEFURIA, 2006.

SOUZA, D. M. de. Livro Didático: Arma Pedagógica? In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas: Pontes Editora, 2011.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/162640por.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

XAVIER, M. do C. F. **Currículo e educação integral na prática**: caminhos para a BNCC de língua inglesa. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-3-caminhos-bncc-lingua-inglesa.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ZIBERMANN, R. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

A IMPLANTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM TURMAS DE EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rosely de Sousa Lima
Eric Silva dos Santos

Introdução

O referido trabalho tem como objetivo analisar à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e do Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (CEARÁ, 2019), os desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa em turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA, buscando verificar se as propostas contidas nos documentos garantirão o direito de aprendizagem de um público tão específico.

Pretende-se com este artigo contribuir para uma reflexão e discussão sobre a proposta de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), abrindo a possibilidade de pensar possíveis intervenções para o ensino nesta modalidade.

Justifica-se o interesse em realizar esta pesquisa devido ao trabalho desenvolvido na coordenação de EJA em uma escola do município de Fortaleza, sendo possível perceber as dificuldades enfrentadas pelos alunos em sala de aula em relação à língua inglesa. Além da falta de interesse demonstrada por uma língua estrangeira, outros problemas como ausência de material didático, pouca carga horária e professor sem formação adequada para o ensino específico são observados.

A EJA é uma modalidade de ensino que tem como objetivo alcançar os alunos que não aprenderam na idade certa, que abandonaram a escola por motivos variados, mas que precisam retornar à escola para dar continuidade aos seus estudos. O grande gargalo para esta modalidade é a constância e a permanência destes alunos na instituição, já que os problemas que os mesmos enfrentam servem de obstáculos tanto para a manutenção da frequência, quanto para a aprendizagem. As dificuldades encontradas se apresentam em todas as disciplinas.

A distância que o aluno de EJA sente em relação ao ensino da língua inglesa, é comparado ao sentimento dos alunos da escola regular, até porque, a carga horária da disciplina é a mesma que a carga horária da escola regular. Perpassa pelos alunos a sensação de infertilidade no ensino, pois pelo fato de não fazerem uso desta língua, seja na vida pessoal ou profissional, soa como se fosse inútil o seu aprendizado. Apresenta-se aí um grande desafio para o professor: como trabalhar com seus alunos de forma que eles desejem aprender o necessário para comunicarem-se, para irem além da simples comunicação, como por exemplo, verem a língua estrangeira como uma ferramenta para o crescimento profissional?

Na BNCC o ensino da língua inglesa deve ser realizado da mesma forma que o ensino da língua materna, levando em conta as práticas discursivas e linguísticas, permitindo que o aluno reflita sobre o seu uso na comunicação diária. A utilização da língua inglesa está constantemente presente no dia a dia das pessoas, sejam nas placas de comércios, em falas que já estamos até habituados em utilizar, ou mesmo no uso da tecnologia. Sendo assim, o aluno precisa compreender a dimensão da aprendizagem de uma segunda língua, isto porque além de utilizá-la para a am-

pliação no conhecimento de mundo, ao aprender uma segunda língua, o aluno agregará outros conhecimentos aos seus, o que lhe abrirá novas portas.

No início do trabalho de coordenação das turmas de EJA o interesse pelo ensino de língua inglesa não estava muito desperto, somente com a realização do curso de Letras Inglês, que pontos ainda obscuros foram ganhando forma, surgindo daí alguns questionamentos, como: o tempo dedicado ao ensino de língua inglesa é proveitoso, permitindo o avanço da aprendizagem? O professor designado para o ensino de língua inglesa segue o que está proposto nas diretrizes? Quais as orientações da Secretaria Municipal de Educação – SME para o ensino de língua inglesa nas salas de EJA? Elas coadunam com as propostas documentais? Assim sendo, este trabalho buscou responder estas perguntas e possibilitar o surgimento de outras ao longo da pesquisa.

Dessa forma, este estudo pautou-se em uma pesquisa bibliográfica de artigos e teses que falam sobre a EJA em sua construção histórica, sobre o Ensino de língua inglesa para adultos, suas perspectivas e desafios, além dos documentos norteadores para o ensino de língua inglesa na EJA no Brasil e no Estado do Ceará, que são a BNCC, o DCRC, pois, como diz Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*”.

O trabalho está dividido em 6 partes sendo, na Introdução, onde, de forma sucinta, apresenta-se a proposta do trabalho de pesquisa; o Tópico 1, onde consta o referencial teórico com três pontos: 1.1. apresenta um relato histórico da Educação de jovens e Adultos no Brasil; 1.2. fala sobre o ensino da língua Inglesa para adultos com suas diversas propostas metodológicas; 1.3. apresen-

ta os documentos norteadores, delineando a proposta da BNCC para o Ensino de língua inglesa, o papel da DCRC em complemento a BNCC e o que contém na Expectativa de Aprendizagem que possibilite a construção de uma proposta pedagógica para o ensino de língua inglesa; já no tópico 2 traçamos a metodologia desenvolvida ao longo do trabalho; no tópico 3 encontra-se o resultado das análises documentais; e, por fim, as considerações finais, onde o fechamento e as contribuições deste trabalho encontram-se presentes.

Educação de Jovens e Adultos (EJA): contexto histórico

A educação básica de adultos teve seu ponto de partida na década de 30, no século XX, a partir da consolidação do sistema público de educação elementar no Brasil. Era uma época de grandes transformações atreladas ao processo de industrialização e um crescimento da população nos centros urbanos. O governo federal elaborou as diretrizes educacionais, distribuindo a responsabilidade entre os estados e municípios e estendendo o ensino elementar aos adultos, isto a partir dos anos 40.

Com o fim da ditadura de Vargas, em 1945 e o término da segunda guerra mundial, a Organizações das Nações Unidas – ONU passou a incentivar a integração dos povos no intuito de promover a paz e implantar democracia. O país estava em plena ebulição política de redemocratização, sendo um campo propício para o avanço da educação de jovens e adultos; um dos pontos a ser levado em consideração era aumentar as bases eleitorais, permitindo dar sustentabilidade ao governo central. Outros pontos seriam levados em conta, como: o envolvimento dos imigrantes e a incrementação da produção.

Surge em 1947 a Campanha de Educação de Adultos com a proposta de alfabetizar em três meses e condensar o ensino primário em dois períodos de 7 meses, seguido de um ensino aprofundado dedicado à formação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Inicialmente, a campanha era comandada pelo professor Lourenço Filho que conseguiu ampliar os serviços existentes levando-os a diversas regiões do país. A partir deste avanço, várias escolas supletivas foram criadas envolvendo diversas esferas administrativas, profissionais e voluntários. No entanto, ao longo do tempo, o ânimo foi se arrefecendo devido, na década de 50, às ações comunitárias voltadas à zona rural não terem tido o sucesso esperado, sobrevivendo apenas a rede de ensino supletivo assumida pelos estados e municípios.

Com o desenvolvimento da Campanha de Educação de Adultos surge um campo teórico-pedagógico promovendo a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesta época, o analfabetismo era visto apenas sob a perspectiva de causa e não como resultado de uma situação econômica, social e cultural de um país. Nesta perspectiva, persistia a visão de que o adulto era analfabeto por ser incapaz, marginal, tendo suas capacidades psicológica e social comparadas à de uma criança. Pensamento este corroborado por professores da época.

Ao longo do desenvolvimento da campanha, esta visão foi mudando e o adulto analfabeto passou a ser visto como uma pessoa produtiva, com capacidade de raciocinar e resolver problemas. Esta nova visão foi reforçada pelas teorias modernas de psicologia que jogavam luz às ideias antes disseminadas. Acreditando na capacidade de aprendizagem do adulto e com a divulgação do método de ensino de leitura *Laubach*, o Ministério da Educação produz o seu primeiro material didático específico para adultos. O método Laubach, era um método criado por Frank Laubach, nas

Filipinas, com o propósito de alfabetizar uma população oprimida pela colonização espanhola no século XX. O método ganhou espaço em 34 países em desenvolvimento, inclusive, no Brasil.

O Primeiro Guia de Leitura foi distribuído para todas as escolas supletivas do país. Seu ensino era baseado no método sílabico. As lições partiam de palavras-chave de acordo com suas características fonéticas. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para a formação de novas palavras. O guia iniciava com frases construídas a partir das sílabas apresentadas e, ao longo das lições, iam formando pequenos textos com orientações sobre a preservação da saúde, técnicas básicas voltadas ao trabalho e mensagens de moral e civismo.

Muitas críticas surgiram ao longo da década de 50 à Campanha de Educação de Adultos, revelando a incipiência do método utilizado. A partir da discussão, outra visão surge trazendo uma luz pedagógica para a educação de adultos, tendo como defensor o educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997). Para ele, a educação tinha uma relação estreita com o problema social. Sendo assim, o analfabetismo era visto como resultado de uma disparidade social, associada à pobreza.

O pensamento pedagógico e a proposta de trabalho de Paulo Freire para a alfabetização de adultos influenciaram diversos programas de adultos e educação popular pelo país nos anos 60. Estes programas tiveram a participação de educadores do Movimento de Educação de Base – MEB, ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, dos Centros de Cultura Popular – CPCs, organizados pela União Nacional de Estudantes – UNE e dos Movimentos de Cultura Popular. Com a reunião de tais organizações, o governo federal sofreu pressão para apoiar e estabelecer uma coordenação de iniciativas.

No dia 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base, Lei nº 4.024, mas que ainda não abordava a educação de adultos. Como resultado da pressão dos grupos populares, em 1964 aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização com o intuito de implantar, em todo o país, um programa de alfabetização orientado pela proposta de Paulo Freire, que propunha alfabetizar o adulto em três meses a partir de palavras geradoras que expressavam a realidade dos educandos.

Após todo o processo de alfabetização, Paulo Freire garantia que, de acordo com seu método, com o universo vocabular de dez a vinte palavras o adulto seria alfabetizado nem que fosse de forma rudimentar. Em continuidade ao uso das palavras geradoras, deveria passar-se para a etapa seguinte, que era de utilizar temas geradores com o intuito de levar o educando a se aprofundar na análise de seus problemas para, daí, se engajar em atividades comunitárias ou associativas. Os princípios que norteavam a proposta de Paulo Freire levaram a produção de vários materiais didáticos que tinham como objetivo problematizar a realidade vivida pelos educandos.

Em 1964, com o golpe militar, os programas de educação popular foram vistos como ameaças ao governo. Por este motivo, só eram permitidos programas de alfabetização assistencialistas e conservadores. Assim, em 1967, o governo lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o muito conhecido MOBREAL.

O Mobreal era uma organização autônoma com bastante recurso financeiro. Assim sendo, em 1969 é lançada uma campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas várias comissões municipais responsáveis para sua execução, mas todas controladas pelo Mobreal. As orientações metodológicas e os materiais didáticos tinham como base as experiências do início dos anos 60, mas esvaziadas de criticidade e de problematização.

Durante a década de 70 aconteceu uma grande expansão do Mobral por todo o território nacional, resultando no Programa de Educação Integral – PEI, que condensava o antigo curso primário. Em paralelo, continuavam a ser reproduzidas as experiências baseadas nas ideias de Paulo Freire.

Já no âmbito do governo, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Base nº 5.692, em 11 de agosto de 1971. Foi a primeira LDB a tratar, de forma específica, a educação de jovens e adultos como se apresenta em seu Capítulo IV – Do Ensino Supletivo, como se apresenta nos artigos 24, 25, 26, 27 e 28 da Lei de Diretrizes e Base nº 5.692.¹³

13 Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantêm. (Brasil, 1971).

Com a promulgação desta lei, abre-se um leque, ainda que restrito, para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos. Esta educação é permeada pela visão tecnicista. E, segundo Paulo Freire, uma educação considerada bancária, na qual o aluno é uma tábua rasa, na qual o professor insere todos os seus conhecimentos.

Os pensamentos e ideais de Freire continuaram permeando os trabalhos desenvolvidos em todo o país que, na sua grande maioria, eram desenvolvidos por iniciativa de movimentos sociais. Uma concepção que está presente até hoje entre os educadores da educação de jovens e adultos, que é o de incorporar a cultura e a vivência dos educandos ao conteúdo estudado, trabalhando-se, apesar dos inúmeros desafios, com material didático que aborde temas genéricos, que não permitem a identificação dos alunos.

Nos anos 80 novas teorias sobre o estudo do aprendizado da língua escrita, com base na Linguística e na Psicologia possibilitaram novas propostas pedagógicas para a alfabetização, possibilitando ao adulto a produção de uma escrita significativa.

Para os anos 1990 os desafios são imensos. No âmbito das políticas educacionais, nada ou quase nada foi realizado. O governo extinguiu em 1990 a Fundação Educar, criando um grande vazio no que diz respeito às políticas para este setor. Surge, neste período, uma grande cobrança de reformulação pedagógica, não só para a Educação de Jovens e Adultos, mas para toda a Educação Básica.

Em termos de lei, o governo aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que inclui em seu corpo determinações sobre a EJA, no Título III, Artigos 4 e 5 onde reconhece este modo de ensino.

TÍTULO III DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]

III – Oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

IV – Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – Recensar a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – Fazer-lhes a chamada pública;

III – Zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (Brasil, 1996, p. . 8-9).

Por conta desta publicação, e do Parecer 11/2000 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – DCN-EJA (BRASIL, 2000), o ensino da EJA ganha

o reforço significativo, mas que se apresenta utópico, porque o investimento por parte do governo ainda é incipiente. Este fato é visto quando em 2002 o Governo Federal volta a enfatizar que a EJA é de responsabilidade dos Estados e Municípios e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – Fundef e de Valorização do Magistério é direcionado para o Ensino Fundamental, não sendo de responsabilidade do mesmo, destinar recursos federais para a EJA.

Em 2003, a EJA voltou a ser pauta do Governo Federal quando apresenta metas para erradicar o analfabetismo, criando o Programa Brasil Alfabetizado – PBA (BRASIL, 2005), com o objetivo de possibilitar os jovens e adultos a dar continuidade aos seus estudos em um curto espaço de tempo.

De acordo com o texto Brasil (2005):

O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizados. Podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2005, p. 23).

Este programa busca fortalecer a educação permitindo que os alunos possam ter uma elevação educacional individual, coletiva e social em um país tão cheio de desigualdades, visto que os alunos alvo da EJA são excluídos do ensino regular por diversos motivos. Permanece, então, um grande desafio pedagógico e a luta para que o governo assuma um papel responsável com tal público.

O Ensino da língua inglesa e suas metodologias

Para falar do ensino de uma segunda língua deve-se partir do que a literatura diz sobre o que é ensinar, aprender uma língua e inglês padrão. O ato de ensinar é muito complexo, sendo pautado por várias teorias e, por isso, o professor deve refletir sempre sobre esta ação. O ensino pode ser visto de duas maneiras, como transferência de conhecimentos, que possui uma implicação pedagógica e, facilitação de aprendizagem, que propicia a construção de uma relação afetiva em sala de aula. Na percepção de transferência de conhecimentos costuma-se subestimar a capacidade cognitiva do estudante, vendo-o como um ser passivo. Apesar de ser uma ideia que ainda perdura até hoje, deve-se ter uma visão do ensino como um ato de facilitar a aprendizagem. Nesta perspectiva, o aluno é visto como um ser ativo.

Atrelado ao ato de ensinar encontra-se o processo de aprender. Segundo Oliveira (2014):

O primeiro tem seu alicerce no pensamento de que todo comportamento é resposta a um estímulo. A teoria behaviorista ainda hoje é utilizada, pois existem pontos positivos na teoria, como o estímulo, a fim de que o aluno repita o que está sendo ensinado. No momento em que o professor faz um elogio, pode elevar a alta estima do aluno. Contudo, por exemplo, em situações onde o professor expõe de alguma forma o aluno, este pode, por sua vez, acabar se retraindo. De acordo com Chomsky (1967), o ser humano não pode aprender sempre com estímulo-reforço.

Interessante pensar que um teórico behaviorista deu início a reflexão sobre a teoria cognitivista. Donald Hebb estava interessado em compreender três elementos essenciais para o ensino e

aprendizagem, a preparação que é capaz de selecionar possíveis respostas a determinados estímulos, a atenção que diz respeito à seleção entre os *inputs* e, a motivação, que é “definida em termos da ativação de um indivíduo e refletida em mensurações fisiológicas, como ritmo cardíaco e respiratório e atividade de ondas cerebrais” (LEFRANÇOIS, 2009, p. 192). Estes três elementos chamaram a atenção da psicologia Gestalt, que teve uma importância muito grande para as abordagens construtivistas, criando métodos centrados no aprendiz, como afirma Lefrançois, esses métodos:

[...] refletem a crença de que a informação significativa é construída por ele, e não dada a ele. O ensino direto, em contraposição, implica abordagens mais voltadas para o ensino centrado no professor. Os métodos do construtivismo encorajam a aprendizagem pela descoberta, abordagens cooperativas dentro da sala de aula e participação ativa do aluno no processo ensino/aprendizagem. (LEFRANÇOIS, 2009, p. 210).

Existe uma distância evidente entre as duas teorias e todo professor. O professor de Inglês em especial, deve ter claro qual teoria utilizar, sendo que, se utilizar a behaviorista estará vendo o seu aluno como um ser passivo e colocando-se como o único detentor do conhecimento. Já, se utilizar a teoria construtivista, verá seu aluno como um ser capaz de participar do processo de ensino e aprendizagem. Assim, além das teorias, o professor deve ter clareza sobre qual concepção de ensino de língua deve permear sua prática pedagógica.

Várias teorias foram construídas ao longo dos anos sobre a língua. Para Saussure (1916), por exemplo, a língua é um conjunto de unidades que obedecem a determinados princípios de

funcionamento formando um todo coerente. Já para Bloomfield (1933), a língua é algo físico, não possuindo nenhum fator psicológico. Chomsky (1998), por sua vez, afirma que a língua é um conjunto de sentenças formadas por elementos (palavras e morfemas). O que deve ficar bem claro é que não existe um conceito que anule o outro, o que existe são concepções diferentes para uma mesma questão, podendo cada uma delas ser mais ou menos adequada ao ensino de línguas.

A partir do entendimento dos conceitos até agora apresentados, o professor de inglês deve compreender o que conceito de *inglês padrão*, ponto crucial de sua prática. De acordo com Oliveira (2014) não existe um inglês padrão, mas sim, variedades distintas, tanto nos países onde é a primeira língua, quanto nos países em que é a segunda língua. No entanto, este é um mito que persegue os professores de inglês.

Sendo assim, o professor deve refletir sobre sua prática e buscar a melhor abordagem para ensinar uma segunda língua, até porque, existem em torno de 40 teorias que discorrem acerca do processo de aquisição de uma segunda língua, como bem afirma Vera Lúcia (1991).

A autora apresenta teorias que contribuem para que a aquisição aconteça, tais com: *behaviorismo* – baseada no estímulo, resposta e recompensa; *aculturação* – que propõe ao aprendiz se apropriar da cultura do povo a qual se quer aprender a língua; *gramática universal* – que defende a capacidade inata do ser humano em aprender uma segunda língua; *hipótese de input* – que refere-se à aquisição inconsciente; *hipótese interacionista* – que propõe como ponto de partida para o aprendizado o uso, só depois que aprendem a estrutura da segunda língua; *hipótese de output* – que propõe o uso como meio de ajuda na produção; *co-*

nexionismo – esta teoria se contrapõe a teoria da capacidade inata e, a *teoria sociocultural* – que reforça o fato de o sujeito aprender conforme sua interação com outros indivíduos que dominam a língua se adquirida.

Outros fatores também devem ser levados em consideração quando se fala sobre a aquisição de uma segunda língua. A idade, por acreditar que quanto mais jovem mais fácil torna-se a aprendizagem; diferenças entre línguas, já que quanto mais semelhantes forem as duas línguas em suas estruturas melhor será o aprendizado; a interferência de uma língua na outra, ao aprender a segunda língua o aluno acaba sofrendo influência da primeira; a ordem de aquisição dos morfemas, é possível verificar que da forma como se aprende a primeira língua, acontece na segunda. Como exemplo, se o aprendiz conseguiu uma aprendizagem significativa de determinadas palavras no plural facilitará a aprendizagem do plural na segunda língua.

Portanto, o ensino de uma segunda língua é complexo por envolver um conjunto de ações presentes, ou seja, a aprendizagem não acontece de forma linear. Ela pode ocorrer através da repetição, da aculturação e outros, parecendo, às vezes tratar-se de uma ação caótica.

Por isso, o professor de língua estrangeira deve estar preparado para o ensino do Inglês, ele precisa não apenas conhecer a língua que vai ensinar, mas, também, como ensinar.

Documentos Norteadores: BNCC e DCRC

A Constituição de 1988, em seu Artigo 210, aponta uma busca para se estabelecer “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que assegurasse a formação básica comum”

(BRASIL, 1988). Esta busca pode ser constatada com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2013), culminando com a BNCC (BRASIL, 2017).

Os PCNs, criados em 1997, sob a gestão do ministro Paulo Renato Souza, é um conjunto de documentos referenciais técnicos que embasavam a educação de crianças e jovens brasileiros. Estes documentos servem como *bússola pedagógica*, norteador do caminho que os professores e os sistemas de ensino municipais e estaduais deveriam tomar em relação ao ensino de cada disciplina. Possuem um caráter indutor e não obrigatório, contribuindo para a formação continuada do professor, procurando contribuir com a prática pedagógica. “Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região”, escreveu o ministro Paulo Renato Souza (BRASIL, 1997, p. 4).

A primeira publicação das DCNs foi no final de 1990, sofrendo uma atualização em 2014, com finalidades diferentes dos PCNs. Já a LDB propõe um conjunto de “princípios, fundamentos e procedimentos capazes de orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das suas propostas pedagógicas”, conforme descrição da resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2013, p. 9).

As diretrizes tinham como objetivo maior fortalecer a autonomia escolar e o projeto pedagógico de cada escola. Elas projetavam uma base comum nacional e obrigatória em relação às orientações e à organização das escolas. Em 2014, as diretrizes foram atualizadas incluindo a educação indígena, quilombola e outras modalidades possibilitando assim a inclusão de todos no sistema de educação brasileiro.

A BNCC apresenta-se como um documento diferente dos anteriores, PCNs e DCNs, por conta do seu objetivo principal, que é o foco nos direitos de aprendizagem. Os outros documentos propõem uma formação crítica do cidadão, um sistema de ensino que busque equidade, a garantia dos direitos, o respeito às especificidades regionais e a construção de uma escola democrática. A BNCC afirma que esses direitos só acontecerão se as crianças e adolescentes aprenderem determinados conhecimentos passíveis de aferição, através de instrumentos avaliativos. Para que isso aconteça, a base foi elaborada a partir de 10 competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica (vide o Infográfico 1), norteando a estruturação dos componentes curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental (vide o Infográfico 2).

No Infográfico 1 tem-se as 10 competências: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; cultura digital; autogestão; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; autonomia. De acordo com a base, estas competências se:

[...] inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades, na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Infográfico 1 - Competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica



Fonte: Porvir.org

Infográfico 2 - Estruturação dos componentes curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental



Fonte: Porvir.org

O Infográfico 2 apresenta a organização dos componentes curriculares, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Diante desta estruturação é possível visualizar a preo-

cupação em garantir os direitos de aprendizagem que garantem as crianças e adolescentes a construção do processo de conhecimento.

A BNCC é lei, portanto, seu uso é obrigatório em todas as escolas brasileiras. O grande desafio é levar os professores de todas as escolas públicas e particulares a apropriarem-se do que está contido neste documento, compreendendo e incorporando suas diretrizes à sua prática. A Base também permite que cada Estado inclua uma base diversificada, como conteúdo de história e geografia da região ou tradições específicas daquele estado.

Por este motivo, durante o ano de 2019 o Governo do Estado do Ceará reuniu representantes dos municípios, gestores (as), professores (as), estudiosos (as) da educação, para construir um documento que apontasse caminhos para o currículo das escolas cearenses, que fosse vivo e prazeroso, assegurando uma aprendizagem essencial e indispensável para todas as crianças e adolescentes na idade certa, compromisso este, assumido pelo o Estado do Ceará. Neste sentido, o referido documento procura fortalecer o protagonismo dos (as) docentes, de seus alunos e alunas em todo o estado, procurando construir uma sociedade mais justa, equânime e igualitária.

Metodologia

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, por basear-se em documentos e artigos norteadores, com o intuito de reunir informações e dados sobre o tema, pois, de acordo com Gil (2010, p. 29-31), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

Sobre pesquisa documental, o autor supracitado afirma, ainda, que “vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas. [...] Se recomenda que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização” (GIL, 2010, p. 29-31).

Aderindo ao que afirma Gil, Michaliszyn e Tomasini (2008, p. 51), a pesquisa bibliográfica e documental é “desenvolvida a partir de referências teóricas que apareçam em livros, artigos, documentos, etc.”. Por seu turno, Matins Jr. (2009) acrescenta as fontes eletrônicas aos documentos anteriormente apresentados, ao asseverar que a pesquisa bibliográfica: “É o tipo de pesquisa na qual o pesquisador busca em fontes impressas ou eletrônicas (CD e ou internet), ou na literatura cinza, as informações que necessita para desenvolver uma determinada teoria” (MATINS JR. 2009, p. 49).

Segundo Fonseca (2002):

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Quanto à abordagem do problema, a presente pesquisa é totalmente desenvolvida pelo método qualitativo, não realizando nenhuma análise de caráter quantitativo. De acordo com Silva e Menezes (2005, p. 20), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.”. Richardson (2008, p.

79) caracteriza a pesquisa qualitativa como aquela que “não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”.

No intuito de responder os questionamentos levantados sobre o tema foi feita uma revisão de literatura. Foram selecionados os artigos e os documentos norteadores para a leitura e iniciado o trabalho de pesquisa. A escolha dos autores pautou-se na relevância do conhecimento que os mesmos possuem sobre o tema.

Análise de Resultados da Pesquisa Documental

De acordo com a BNCC, os estudantes da língua inglesa precisam desenvolver competências e habilidades a partir de uma perspectiva de educação linguística consciente, crítica e reflexiva. Sendo assim, o estudante deve ter acesso a novos percursos acerca do exercício da cidadania ativa, permitindo-lhes vivências, “novas formas de engajamento e participação em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BNCC, 2017, p. 239).

Nesta perspectiva, o inglês não deve ser visto como uma língua estrangeira, mas como uma língua franca, que não é exclusivo aos falantes nativos. Com a expansão da língua, o inglês desempenha um papel fundamental para a comunicação internacional difundindo as práticas sociais no mundo digital.

O documento cearense, DCRC:

alimenta a perspectiva dialógica entre as habilidades e competências gerais apontadas pela BNCC, em cada ano de ensino do próprio componente. Além disso, a construção dos conhecimentos que serão abordados no componente curricular língua inglesa desencadeia movimentos geradores de novas articulações com os demais componentes, como Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes (CEARÁ, 2019, p. 347).

O componente curricular língua inglesa elenca 88 habilidades e 06 competências distribuídas em cinco categorias denominadas eixos organizadores previstos na BNCC. As habilidades a serem desenvolvidas estão agrupadas em: *eixo da leitura*, que aborda as práticas de linguagem na relação leitor e texto escrito; *eixo oralidade*, que visa desenvolver as práticas da linguagem com foco na compreensão e na produção oral; *eixo escrita*, que leva em conta dois aspectos do ato de escrever, sendo um processo coletivo e/ou individual; o *eixo conhecimentos linguísticos*, contemplando as práticas de análise e reflexão sobre a língua; *eixo dimensão cultural*, envolvendo reflexões sobre a (re) construção de culturas, a interação entre elas e a forma como os participantes vivenciam o processo de construção de identidades abertas e plurais.

Vários desafios e possibilidades apresentam-se como algo a ser trabalhado. Como início de discussão é necessário colocar em pauta que a EJA não é contemplada, na perspectiva de que o Ensino Fundamental II é realizado em 4 anos (6º, 7º, 8º e 9º) e a EJA distribui-se em EJA III, que contempla 6º e 7º e EJA IV (8º e 9º). Outro ponto importante é que o ensino de língua estrangeira para EJA contempla espanhol no 1º semestre e inglês no 2º semestre. Nestes dois primeiros pontos torna-se impossível contemplar todas as habilidades em tão curto espaço de tempo.

Outro desafio a ser enfrentado é o fato de as turmas serem heterogêneas, com alunos jovens e adultos causando um certo conflito etário e dificultando, assim, a aprendizagem. Enquanto, os jovens possuem uma certa relação com a língua inglesa devido às redes sociais e a familiaridade com os jogos, os adultos praticamente não possuem nenhuma relação com a língua em seu dia a dia. Por outro lado, existe toda a dificuldade que o adulto possui no aprendizado de uma segunda língua, como é defendido por alguns autores.

Por fim, existe a questão de escolha do professor em trabalhar na sala de aula de EJA, um ensino que contemple as habilidades básicas apresentadas como direitos de aprendizagem. Se a língua inglesa tem como proposta ampliar os conhecimentos culturais e sociais, o professor deve levar em consideração o que está proposto na DCRC ao planejar suas aulas. Vejamos:

No mais, é imprescindível mencionar que o ensino do inglês nos anos finais do ensino fundamental, poderá proporcionar aos seus aprendizes não apenas os desenvolvimentos das competências comunicativas, mas, sobretudo, o desenvolvimento da consciência linguística e da consciência crítica a respeito da construção social dos seus significados no contexto local em que o seu falante está inserido. (CEARÁ, 2019, p. 349).

Sendo assim, o professor deve se apropriar das propostas contidas na BNCC e DCRC e buscar desenvolver estratégias que contemplem as competências e habilidades contidas nos dois documentos, possibilitando uma aprendizagem significativa para os alunos de EJA.

Conclusão

Ao fim deste trabalho fica a sensação de que muito ainda precisa ser refletido e discutido para que a implantação do DCRC seja efetiva. Pensar que o objetivo presente nos documentos norteadores é a efetivação dos direitos de aprendizagem, traz intrínseca a necessidade de desenvolver estratégias que possibilitem a efetivação desses direitos.

A EJA é uma modalidade que possui um diferencial, que é possibilitar aqueles que não foram alfabetizados, ou não concluí-

ram seus estudos na idade certa, a dar continuidade aos mesmos. Por isso, as salas são heterogêneas dificultando a aprendizagem. No entanto, só pelo fato de desafiarem-se na busca de algo que era tão distante, que indica uma motivação intrínseca, já diminui os obstáculos no processo de aprendizagem.

Se para os outros componentes curriculares o professor deve buscar estratégias que facilitem o aprendizado, para a língua estrangeira, que não faz parte do cotidiano dos alunos, deve-se então, haver mais afinco, visto que são muitas habilidades a serem adquiridas em um curto espaço de tempo.

No mais, os desafios para a implantação do DCRC não devem nunca desmotivar o professor no sentido de buscar desenvolver as habilidades mínimas, uma vez que são várias as possibilidades de intermediação do aprendizado.

Por fim, na conclusão deste trabalho, permanece aquele sentimento de busca por mais conhecimento e aprofundamento em relação ao tema e, conseqüentemente, a esperança de que existe um percurso longo a ser percorrido. Percurso este, que leva ao aprendizado.

REFERÊNCIAS

Bloomfield, L. (1961). **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Trabalho original publicado em 1933.)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado#:~:text=O%20programa%20%C3%A9%20uma%20porta,localizam%2Dse%20na%20regi%C3%A3o%20Nordeste>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. PARECER CNE/CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**/ Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas.

Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CHOMSKY, N. Preface to the 1967 reprint of "A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". In: JAKOBOVITS, L. A. MIRON, M. S. **Readings in the Psychology of language**. Englewood Cliffs: N. J.: Prentice-Hallp. p. 142-143, 1967.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa**: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 2008. 215 p

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas e ideologias. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento – São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, Jose Augusto de Souza . **Pesquisa social**: metodos e tecnicas. 3. ed. rev. ampl São Paulo: Atlas, 2008. 334p.

SAUSSURE, Ferdinand de. (Org) BALLY, Charles. SECHEHAYE, Albert. **Curso de lingüística geral**. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Cecília Rosa Lacerda – Pós-Doutorado em Formação de Formadores na PUC-SP. Doutorado e Mestrado em Educação Brasileira (UFC) Graduação em Pedagogia Pelo Instituto Católico De Minas Gerais (1992). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora Geral do Parfor- Programa de Formação de Professores da Educação Básica

José Wellington Dias Soares – Graduação em Letras/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestrado em Literatura Brasileira (UFC). Doutorado em História (UFMG). Professor do Curso de Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Educação do Sertão Central (FECLESC/UECE).

SOBRE OS AUTORES

Carlos Augusto Nunes Araújo - Graduado em Letras Inglês (PARFOR-UECE). Professor de Ensino Médio.

Elaine Cristina Santiago Oliveira - Professora de Inglês nos níveis fundamental, médio e cursos de idioma. Graduação em Letras-Inglês (2020) e Especialização no Ensino de Língua Inglesa (2019), ambas pela UECE. Graduação em Zootecnia pela Universidade Federal do Ceará (2007) e Mestrado em Produção Animal (2013).

Francisco Carlos Carvalho da Silva - Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UECE). Mestre em Letras (UFC), Graduado em Letras (Licenciatura Português/Inglês) pela Universidade Federal do Ceará (UECE). Professor do ensino de língua inglesa (UECE-FECLESC).

Jocilane Pereira da Silva - Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. (UECE/PARFOR).

Keila Andrade Haiashida - Graduada em Pedagogia (UFC), Mestre em Educação (UFC), Doutora em Geografia (UECE), Pós-Doutora em Educação (UFPB), Professora Adjunta da UECE, Professora Permanente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL-UECE).

Luanna Cristina de Castro Rocha - Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. (UECE/PARFOR).

Marcela Oliveira Mosinho - Graduada em Letras/Inglês (PARFOR-UECE).

Maria de Fátima Alves - Pedagoga (UNIFOR), Especialista em Administração Escolar (UNIFOR), Especialista em Psicopedagogia (UECE), Especialista em Coordenação Pedagógica (UFC). Graduada em Letras/Inglês (PARFOR-UECE). Supervisora da Secretaria Municipal de Caucaia. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Renata Magda Lima - Graduada em Letras/Inglês da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Rosely de Sousa Lima - Graduada do Curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Sheila Ionara de Oliveira Silvestre - Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).