



# Letras & Letras

## Letramento Crítico e Ensino de Línguas

Organização:  
Prof. Dr. William Tagata (UFU)

1º Semestre 2018  
Volume 34, número 1

ISSN:1981-5239

## **Expediente**

### **Universidade Federal de Uberlândia**

*Reitor*

Prof. Valder Steffen Júnior

*Vice-Reitor*

Prof. Orlando César Mantese

*Diretor da EDUFU*

Prof. Guilherme Fromm

*Diretor do Instituto de Letras e Linguística*

Prof. Ariel Novodvorski

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica  
CEP: 38.408-144 - Uberlândia - MG  
Telefax: (34) 3239-4293  
*E-mail:* vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

**Editoração: Prof. Igor A. Lourenço da Silva**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

Letras & Letras, v. 34, n. 1, jan/jun 2018, Uberlândia,  
Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 1985-

Semestral.

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>

Editoração: Igor A. Lourenço da Silva.

Organização: Maria Aparecida Resende Ottoni, Eliana Dias,

Talita de Cássia Marine.

Diagramação: Fernando Oliveira.

ISSN: 1981-5239

1. Língua. 2. Literatura-Crítica. 3. Linguística.

1. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

---

*Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.*

## ***Letras & Letras***

### **Diretor**

Igor A. Lourenço da Silva (UFU)

### **Conselho Consultivo**

Carlos Augusto de Melo

Israel de Sá (UFU)

Luisa Helena Finotti (UFU)

### **Conselho Editorial**

Adriana Cristina Cristianini (UFU); Alceu Dias Lima (UNESP-CAR); Antônio Fernandes Júnior (CAC-UFJ); Betina Rodrigues da Cunha (UFU); Carlos Augusto de Melo (UFU); Carlos Piovezani Filho (UNESP-CAR); Carmen Lúcia Hernandez Agustini (UFU); Cleudemar Alves Fernandes (UFU); Dilma Maria de Mello (UFU); Douglas Altamiro Consolo (UNESP-IBILCE); Eduardo de Faria Coutinho (UFRJ); Elaine Cristina Cintra (UFU); Eliana Dias (UFU); Eliane Mara Silveira (UFU); Elisabeth Brait (PUC-SP); Elzimar Fernanda Nunes (UFU); Emília Mendes (UFMG); Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU); Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU); Félix Bugueño Miranda (UFRGS); Fernanda Costas Ribas (UFU); Fernanda Mussalim G. L. Silveira (UFU); Flavio Benites (UFMS); Guilherme Fromm (UFU); Ida Lucia Machado (UFMG); Ingedore V. Koch (UNICAMP); Ismael Ângelo Cintra (UNESP-CAR); Ivã Carlos Lopes (UNESP - IBILCE); Ivan Marcos Ribeiro (UFU); Iza Quelhas (UERJ); Jair Tadeu da Fonseca (UFSC); Joana Luíza Muylaert de Araújo (UFU); João Antônio de Moraes (UFRJ/SJRP); João Bôscio Cabral dos Santos (UFU); Joaquim Alves de Aguiar (USP); John Milton (USP); José Guillermo Milan Ramos (UNINCOR); José Luiz Meurer (UFSC); José Olímpio Magalhães (UFMG); José Sueli de Magalhães (UFU); Juliana Santini (UNESP); Kênia Maria de Almeida Pereira (UFU); Krzysztof Migdalski (University of Wrocław); Leila Bárbara (PUC-SP); Leonardo Francisco Soares (UFU); Luciana Borges (UFG); Luciana Moura Colucci de Camargo (UFTM); Luciene Almeida de Azevedo (UFBA); Luiz Carlos Travaglia (UFU); Luiz Gonzaga Marchezan (UNESP-CAR); Luzmara Curcino Ferreira (UNESP-CAR); Márcio Roberto Soares Dias (UESB); Marco Antônio Villarta-Neder (UNITAU); Margarita Correia (Universidade de Lisboa); Maria Aparecida Caltabiano M. B. da Silva (PUC-SP); Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU); Maria Cecília de Lima (UFU); Maria das Graças Fonseca Andrade (UESB); Maria do Rosário Valencise Gregolin (UNESP-CAR); Maria Helena de Paula (UFG-CAC); Maria Imaculada Cavalcanti (UFG-CAC); Maria Inês de Almeida (UFMG); Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU); Maria Ivonete Santos Silva (UFU); Maria José Rodrigues Faria Coracini (UNICAMP); Maria Luiza Braga (UFRJ); Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU); Marisa Martins Gama-Khalil (UFU); Maura Alves de Freitas Rocha (UFU); Mike Scott (Universidade de Liverpool); Moacir Lopes de Camargos (UNIPAMPA); Nélia Scott (Universidade de Liverpool); Nilton Milanez (UESB); Orlando Nunes de Amorim (UNESP-IBILCE); Orlando Vian Júnior (UFRN); Oziris Borges Filho (UFTM); Paulo Fonseca Andrade (UFU); Rauer Ribeiro Rodrigues (UFMS); Regina Igel (University of Maryland College Park); Regma Santos (UFG/CA); Roberto Acízelo de Souza (UERJ); Roxane Helena Rodrigues Rojo (UFRJ); Sérgio Ifa (UFAL); Simone Azevedo Floripi (UFU); Simone Tiemi Hashiguti (UFU); Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (UFG-CAC); Stéfano Paschoal (UFU); Susana Borneo Funk (UFSC); Suzi Frankl Sperber (UNICAMP); Tania R. S. Romero (UFLA); Valeska Souza (UFTM); Vera Follain de Figueiredo (PUC/RJ); Vera Lúcia Carvalho Casa Nova (UFMG); Walcir Cardoso (Concordia University); Waldenor Barros Moraes Filho (UFU); William Mineo Tagata (UFU).

**Participaram desta edição como pareceristas:**

Ana Luiza Pires Freitas (UFCSPA)  
Antônio Fernandes Júnior (UFG)  
Carolina Afonso (UFU)  
Cristiane Brito (UFU)  
Emeli Borges Pereira Luz (UFU)  
Erika Nogueira de Andrade Stupiello (UNESP)  
Fabricio Tetsuya Ono (UFMS)  
Fernanda Costa Ribas (UFU)  
Guilherme Fromm (UFU)  
Juscelino Francisco do Nascimento (UFMS)  
Guilherme Veiga Rios (UnB)

Jose Roberto Alves Barbosa (UFERSA)  
Marcio Palacios Carvalho (IFMS)  
Maria Celeste Ramos (UNESP)  
Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU)  
Maria João Simões (Universidade de Coimbra)  
Nara Hiroko Takaki (UFMS)  
Patrícia Fabiana Bedran (UNESP)  
Paula Angélica da Silva Campos (UFRJ)  
Ruberval Franco Maciel (UEMS)  
Sérgio Ifa (UFAL)  
Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)

## Sumário

Apresentação.....	6
Letramento Crítico e Ensino de Línguas.....	6
<b>Artigos.....</b>	<b>15</b>
A importância do letramento crítico .....	15
Ensino de Inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos .....	28
Letramento crítico e o ensino de língua inglesa: fomentando o senso crítico e a cidadania nas aulas de leitura .....	48
Letramento crítico: as relações de causa e consequência aprimorando a leitura, a compreensão e a produção de textos.....	67
PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem.....	95
Sequência didática do gênero notícia <i>online</i> e seus comentários: uma análise à luz do interacionismo sociodiscursivo.....	122
Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translíngues..	147
La constitución del propio a partir del ajeno: la alteridad como tema conciliador de distintas narrativas literarias en español como lengua extranjera.....	176

### Letramento Crítico e Ensino de Línguas

Por que o letramento crítico é importante no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada, ou ainda o é, vinte anos depois das primeiras pesquisas sobre o tema nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Austrália? Qual sua possível relevância enquanto objeto de pesquisa ou base para elaboração de materiais didáticos? Por que deveria ser assunto de debates entre educadores, políticos, pais, alunos e linguistas aplicados? Poderíamos esboçar algumas respostas; talvez por seu compromisso com mudança social, devido à influência de Paulo Freire sobre essas pesquisas. Ou então pela forma como concebe leitura e escrita como processos de produção de sentidos, mais do que simples capacidade de codificar e decodificar a linguagem escrita. Ou pela ênfase na relação entre linguagem, escrita e poder, característica marcante das pesquisas em letramento crítico. Ou ainda por sua preocupação com o analfabetismo, a desigualdade no acesso a recursos materiais e simbólicos, entre outras questões sociais.

Em um dos artigos, o letramento crítico é concebido como “ação de ler *além, sob, sobre e ao redor* do texto”. Tal concepção revela a importância de Freire para os círculos intelectuais norte-americanos a partir da década de 70, quando começaram a surgir pesquisas sobre a natureza política da linguagem, e suas relações com o poder. A visão de Freire de educação como práxis transformadora levou a uma nova concepção de letramento – não apenas restrita ao domínio da escrita, mas à capacidade de problematizar as relações entre palavra e mundo, de forma a poder refletir criticamente sobre injustiças sociais e como elas são produzidas, e sobre como agir para combatê-las. Essa concepção de letramento inspirou os trabalhos de Lankshear (1993), Knobel e Lankshear (2007), e Cope e Kalantzis (2012), entre outros. Para esses pesquisadores, portanto, escrita, poder e ideologia estão intimamente relacionados, dada a natureza eminentemente social das práticas de letramento. Ser letrado, nessa perspectiva, vai muito além da decodificação da escrita, pois envolve também a conscientização de que nossas práticas de letramento refletem e refratam determinada configuração de poder/conhecimento em uma sociedade. Nisso reside a criticidade das pesquisas de letramento dos autores acima mencionados, entre outros.

A noção de criticidade, conforme Kubota e Miller (2017), pressupõe uma atenção a quaisquer formas de injustiça social, um exame de relações assimétricas de poder e uma práxis emancipatória, voltada ao bem-estar coletivo e individual. Isso requer que, enquanto educadores identificados com uma perspectiva de letramento crítico, participemos, juntamente com nossos alunos, de um debate acerca de questões que envolvem práticas socialmente situadas de linguagem e que muitas vezes ultrapassam os limites da sala de aula, como por exemplo, as reivindicações por moradia dos sem-teto, ou o genocídio de populações indígenas, agravada pela demora na demarcação de suas terras. Esses movimentos sociais, de acordo com Freire e Macedo (2003), podem promover uma pedagogia da resistência, ao mostrar que a educação – e o modo como concebemos letramento – não deve se limitar ao ambiente escolar. De forma semelhante, Crookes (2017) sugere que uma linguística aplicada crítica promova pesquisas em prol de setores progressivos da sociedade e sua atuação para combater injustiças sociais. Para Crookes, o conceito freireano de práxis – entendido como uma interação contínua entre teoria e prática – representa o tipo de transformação social almejado pelo linguista aplicado crítico, em direção ao “inédito viável” de Freire. Por isso, a práxis deveria constituir um conceito central na formação de professores de línguas, que podem refletir criticamente sobre suas experiências e práticas de letramento.

Em uma proposta de ensino de línguas segundo o letramento crítico, professores e alunos são vistos como ativamente engajados na produção de sentidos. Isso equivale a valorizar a capacidade de professores e de alunos de relacionar suas interpretações às comunidades sócio-históricas de que fazem parte, admitir a possibilidade de interpretações diversas, oriundas de visões de mundo, experiências de vida ou comunidades diferentes das suas, e atribuir novos sentidos a textos que, de outra forma, poderiam passar despercebidos. Trata-se, assim, de uma expansão do repertório de formas de compreender e de fazer sentido através de uma vasta gama de recursos semióticos. Monte Mór (2015) destaca o potencial transformador do que considera uma “ampliação de leitura do mundo”, decorrente do letramento crítico:

A possibilidade de reconstruir sentidos dados ou construir novos sentidos contribuiria, de acordo com o pensamento freireano, para a prática e ampliação de leitura do mundo e, eventualmente, para transformações que se percebam necessárias. (p.45)

Outro pesquisador que atribui a Freire uma grande influência nos estudos de letramento crítico é Souza (2011), para quem a criticidade começa a partir da constatação de que o indivíduo não é a origem dos significados ou valores culturais, e que suas escolhas são guiadas pelos contextos sociais, históricos e culturais em que está inserido. Esses contextos, de acordo

com Souza, são necessariamente heterogêneos, pois refletem as múltiplas comunidades – profissionais, geográficas, de gênero, entre tantas outras – às quais pertencemos simultaneamente, e as diferentes formas de produção de sentido e epistemologias adotadas por cada uma. É nesse sentido que o autor defende que a heterogeneidade precede a homogeneidade (2016), e enfatiza a importância de “ouvir-se ouvindo”, de forma a sermos capazes de traçar o percurso de nossas interpretações de volta às comunidades em que nos constituímos enquanto leitores e produtores de sentidos, e de acolher diferentes interpretações e visões de mundo. Em outras palavras, pensar criticamente é estar aberto a outras formas de pensar, interpretar e construir sentidos – dada a multimodalidade ou multiplicidade de recursos semióticos à nossa disposição – ao mesmo tempo tendo em mente as limitações de nossas próprias interpretações e epistemologias. Além disso, pensar criticamente envolve o reconhecimento da heterogeneidade constitutiva de nossas identidades e também das comunidades a que pertencemos. Esse conceito de criticidade subjaz às propostas de ensino de línguas delineadas nos textos a seguir.

No artigo “A importância do letramento crítico”, que abre esta coletânea<sup>1</sup>, a autora discorre sobre a atualidade do letramento crítico e sua relevância enquanto ferramenta para ajudar a compreender “os efeitos sociais dos textos”. Nesse sentido, as maneiras como linguagem/letramento e poder estão imbricados com o poder devem constituir objeto de investigação minuciosa por pesquisadores do letramento crítico. Janks sugere que essa investigação ocorra em dois níveis: no nível do poder com *p* minúsculo, e com *P* maiúsculo. Trata-se, sobretudo, de uma diferença em escala: enquanto *poder* diz respeito a nossas ações e escolhas cotidianas, *Poder* refere-se às decisões tomadas por grupos, entidades, associações e corporações, com efeitos de larga escala. Para Janks, os dois níveis se comunicam e atuam de maneiras diferentes em cada contexto, criando formas de controle ou sujeição específicas, mas também possibilidades de resistência e recriação, a partir de nossa capacidade de negociação. Nota-se, aí, a influência de Foucault na teorização da autora sobre a relação entre letramento e poder, sobretudo do modo como Fairclough a concebe. Outra referência importante no artigo de Janks é Kress, para quem um texto – seja ele alfabético, visual ou multisemiótico – é sempre passível de recriação por parte do leitor. Contudo, Janks vai além e defende que, para que essa recriação aconteça, não basta ao leitor engajar-se em uma leitura atenta do texto, mas é preciso

---

<sup>1</sup> Agradeço a Mila Soares Souza pela tradução do artigo para o português.



que estabeleça um distanciamento crítico em relação a ele, e identifique formas alternativas de ler e construir sentidos. As sugestões de atividades didáticas apresentadas pela autora na segunda parte de seu artigo, com vistas à promoção do letramento crítico em sala de aula, procuram desencadear esse tipo de problematização, tido por Janks como absolutamente necessário em meio à complexa proliferação de textos nos dias de hoje.

Os autores do artigo “Ensino de inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos” partem de uma experiência de ensino de inglês para alunos de Ensino Fundamental 1 para tecer importantes reflexões acerca do potencial da língua – cujo ensino na rede pública não é obrigatório – no desenvolvimento do letramento crítico. Ao longo de 20 aulas ministradas no período de um ano, os autores e pesquisadores implementaram atividades de ensino que levassem os alunos a refletir, a partir do uso da língua inglesa, sobre as diferenças entre seu mundo e outros possíveis mundos, de modo a evitar os julgamentos de valor característicos de uma visão polarizada e essencialista da realidade. A partir dos estudos de Rojo, Monte Mór, Pessoa e Bakhtin, entre outros, os autores construíram um arcabouço teórico em torno dos conceitos de transculturalidade e multiletramentos, para embasar uma proposta de aprendizado de inglês como meio de acesso a recursos culturais e linguísticos diversos. Após uma análise do extenso material coletado ao longo das aulas – planos de aula, gravações em áudio e textos, desenhos e vídeos produzidos pelos alunos, entre outros – os autores sugerem que o acesso dos alunos a discursos produzidos em outra língua possibilite-lhes construir olhares diferentes sobre o mundo, quer pela desnaturalização de crenças pertencentes ao senso comum em relação a raça – por exemplo, “preto no Brasil é tudo pobre e infeliz”, ou “americanos são loiros e bonitos” – quer pela reflexão sobre os discursos hegemônicos que por vezes moldam nossas visões de mundo. Por consequência, pode-se proceder a uma avaliação crítica de valores e culturas locais, em sua relação com o global – segundo os autores, uma das possíveis contribuições do ensino de inglês na perspectiva dos estudos de multiletramentos para uma formação cidadã.

Em seu artigo “Letramento crítico e o ensino de língua inglesa: fomentando o senso crítico e a cidadania nas aulas de leitura”, os autores empreendem uma análise de um livro didático de inglês para alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública. A análise se assenta em uma articulação das teorias de letramento crítico e pós-método, tendo como referências as pesquisas de Kumaravadivelu, Cope e Kalantzis, Duboc, Edmundo e Jordão. Nessas pesquisas a autora encontra subsídios para defender a importância de um ensino de

língua inglesa que valorize o conhecimento local de alunos e professores, a contextualização e a heterogeneidade características dos contextos de ensino e aprendizagem, e a multiplicidade de sentidos na leitura e interpretação de textos. Com base nesses pressupostos, a autora se põe a analisar o livro didático que utiliza em suas turmas de 3º ano do ensino médio. Seu objetivo é investigar em que medida o material pode ser adaptado às necessidades locais de seu contexto instrucional, e proporciona uma reflexão crítica dos alunos, a partir de um trabalho de leitura que posiciona o leitor não como mero decodificador de textos, mas como co-construtor de sentidos múltiplos a partir de sua localização social e histórica específica. Nessa perspectiva, sugere a autora, cabe investigar também se o baixo nível de proficiência em língua inglesa pode constituir um obstáculo ao desenvolvimento do letramento crítico de seus alunos.

O artigo “Letramento crítico: as relações de causa e consequência aprimorando a leitura, a compreensão e a produção de textos” discorre sobre uma experiência de ensino de escrita em língua portuguesa com alunos do 6º. ano do ensino fundamental. A experiência consistiu em uma oficina com dez encontros semanais ao longo de três meses, com o objetivo de aprimorar a escrita de contos, a partir do estudo das relações de causa e consequência características desse gênero. Planejada com base em autores como Bakhtin, Vygotsky, e McLaughlin e DeVoogd, entre outros, a oficina evitou restringir o estudo das relações de causa e consequência a aspectos puramente formais ou sintáticos; em vez disso, procurou promover uma abordagem dialógica no processo de leitura e produção de contos, sublinhando a importância das relações entre textos e entre leitores e autores. Segundo as autoras, essa é a contribuição do letramento crítico, entendido como a capacidade de “ler *além, sob, sobre e ao redor* do texto”, para o ensino da escrita: levar os alunos a se perceberem como produtores de sentidos, capazes de refletir criticamente sobre as possibilidades e dificuldades na interpretação e escrita de textos. As autoras sugerem que o aprimoramento dos textos produzidos pelos três participantes do estudo – particularmente no que tange ao estabelecimento das relações de causa e consequência – pode ser atribuído a essa percepção.

No artigo “Plac, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem”, os autores apresentam reflexões sobre o ensino de português como língua de acolhimento (Plac), voltado, por exemplo, para imigrantes e refugiados. Segundo os autores, há características do ensino de Plac que o diferem do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), relacionadas à maior pressão de aprendizado. Por isso, os autores sugerem que o ensino de Plac deve

contemplar, além dos aspectos linguísticos relacionados a necessidades comunicativas imediatas, conhecimentos socioculturais e profissionais que promovam diálogos interculturais. Para atender a essas demandas, os autores planejaram e implementaram uma proposta didática para ensino de Plac, incorporando tecnologias digitais como *Google Docs*, *microblogs* e *email*, entre outras. A elaboração da proposta se baseou em autores como Freire, Bakhtin, e Mattos e Valério, e procurou efetivar uma aproximação entre as teorias de letramento crítico, ensino comunicativo e Plac. Essa articulação possibilitou aos pesquisadores promover o ensino de conhecimentos de natureza linguística, cultural, social e jurídica que pudessem permitir aos alunos um engajamento crítico em seu contexto de acolhimento – por exemplo, trabalhando com textos informativos sobre aspectos culturais brasileiros e direitos e deveres do cidadão. Ao relatar sua experiência de implementação da proposta didática e analisá-la neste artigo, os autores esperam trazer visibilidade e fomentar reflexões sobre as especificidades do ensino de Plac, de modo a contribuir para a formação inicial e continuada de professores e outros profissionais atuantes na área.

O artigo “Sequência didática do gênero notícia online e seus comentários: uma análise à luz do interacionismo sociodiscursivo” empreende uma análise cuidadosa e bem fundamentada de uma sequência didática elaborada como parte de um projeto extensionista dedicado à promoção do letramento crítico, com a participação de graduandos e professores da rede pública. A sequência didática, planejada para alunos do ensino médio de escolas públicas, objetivou o desenvolvimento de uma compreensão crítica do texto e dos contextos em que circula, de modo que os alunos pudessem analisar os gêneros textuais notícia *online* e comentário virtual. Apoiando-se no arcabouço teórico do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart, a análise da autora se detém sobre a questão da transposição didática da sequência, entendida como a transformação de conhecimentos científicos sobre gêneros em conteúdos passíveis de ensino e aprendizado, e destaca pontos positivos e negativos. No primeiro caso, a autora elogia a oportunidade que os materiais produzidos oferecem para o engajamento político dos participantes, e a escolha de dois gêneros correlatos, que pode promover a conscientização da dialogicidade dos textos. Por outro lado, a autora identifica limitações na sequência didática, como sua abordagem restrita à identificação de elementos linguístico-discursivos dos dois gêneros, o que pode enfatizar o aspecto prescritivo da língua enquanto sistema abstrato, e sugerir uma falsa ideia de fixidez dos gêneros, em contradição com os pressupostos teóricos que nortearam a elaboração dos materiais. Na parte final de seu artigo, a autora sugere possíveis

formas de suprir a falta de uma problematização sobre a situação e o contexto em que esses gêneros circulam, e assim estimular a criticidade dos leitores. Ao compartilhar suas experiências na produção de materiais didáticos e analisá-los criticamente, a autora espera contribuir para a formação inicial e continuada de professores.

Em seu artigo “Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translíngues-multimodais”, a autora volta seu olhar de pesquisadora para o ensino de inglês nos primeiros anos da educação básica, em que postula a existência de zonas de contato, caracterizadas pela convivência de visões de mundo e identidades diversas. Nessas zonas de contato, segundo a autora, é preciso salientar o aspecto de transculturalidade e de translíngualismo, de forma a possibilitar o desenvolvimento do letramento crítico de alunos e professores. A valorização de práticas translíngues e transculturais na educação básica pode, nesse sentido, ampliar o repertório cultural e semiótico dos participantes, encorajando-os a se abrirem para outras configurações epistemológicas e assim desenvolver sua criticidade. Baseando-se em pesquisadores como Canagarajah, Pratt, Kress, García e Wei, Souza e Monte Mór, a autora defende a necessidade de preparar as crianças para atuar socialmente “de maneira ativa, criativa, ética, crítica e colaborativa”, através de subsídios teóricos advindos dos estudos de letramento crítico, translíngualismo e multimodalidade. Daí a importância, sugerida pela autora, dos programas de formação inicial e continuada com os professores dos anos iniciais da educação básica. Nesse sentido, a autora discorre sobre uma experiência vivida com professores-alunos de Prática de Ensino de inglês em um curso de Letras. Essa experiência, segundo a autora, foi significativa por possibilitar aos participantes a investigação de outras formas de inteligibilidade e visões de mundo que os levassem a “desconstruir fronteiras objetivistas para enxergar sentidos semióticos e transculturais pluralizados e contextualizados já como processos”. Nessa perspectiva, os letramentos críticos são construídos a cada zona de contato, em que conhecimentos e identidades são constantemente negociados, com vistas ao desenvolvimento de relações éticas, colaborativas e transformadoras entre os participantes.

Em seu artigo “La constitución del propio a partir del ajeno: la alteridad como tema conciliador de distintas narrativas literarias en español como lengua extranjera”, as autoras sugerem que o trabalho com literatura em aulas de língua espanhola pode desenvolver a criticidade de alunos do segundo ano do ensino médio. Com base na sugestão das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) de que o aprendizado de uma língua estrangeira pode promover o letramento crítico de alunos ao possibilitar-lhes o reconhecimento da diversidade

linguística e cultural constitutiva de suas identidades, as autoras elaboram uma sequência didática expandida a partir de três contos em língua espanhola. A seleção dos contos, segundo as autoras, se deu por seu tratamento do tema da alteridade, e de um possível debate sobre questões que sua leitura em aulas de espanhol poderia suscitar: como compreender e aprender a lidar com o Outro, na figura de um falante cuja língua e cultura parecem tão próximas mas ao mesmo tempo tão distantes das nossas, e assim perceber diferenças nos valores culturais e desconstruir estereótipos nacionais, por exemplo? Como ocorre uma “reconfiguração do sujeito” a partir de novas compreensões e ressignificações sociais, culturais e históricas, de forma a desnaturalizar os conceitos de fome, pobreza, e trabalho infantil, entre outros, e perceber que nossos valores são situados, parciais, e que a cultura do outro não é necessariamente pior ou inferior por ser estrangeira. Para as autoras, é a discussão desse tipo de questões – características do modo como concebemos letramento crítico nesta coletânea – que pode ajudar a combater o individualismo das sociedades atuais, em prol de “uma compreensão mais dialógica da existência humana”, baseada no respeito ao Outro.

As propostas de ensino de línguas apresentadas nesta coletânea, elaboradas em uma perspectiva de letramento crítico, têm o potencial de sensibilizar os aprendizes para a necessidade do engajamento ou compromisso com a alteridade – um engajamento que tem início com o reconhecimento da importância de outras formas de pensar, interpretar e conhecer. Ao fazê-lo, podemos promover a “ampliação da leitura do mundo” que caracteriza o letramento crítico de inspiração freireana, conforme vimos anteriormente. Dessa forma, podemos começar a vislumbrar o que Santos (2015) considera um novo modelo de racionalidade, baseado na expansão do presente, com a valorização da diversidade de conhecimentos e experiências humanas ignoradas pela globalização neoliberal hegemônica. Talvez esse novo modelo de racionalidade, ao qual as propostas de letramento crítico nesta coletânea parecem aspirar, possa se fundamentar no ideal de amor nietzscheano conforme sugerido pelo próprio filósofo:

O que é o amor, senão compreender que um outro viva, aja e sinta de maneira diversa e oposta da nossa, e alegrar-se com isso? Para superar os contrastes mediante a alegria, o amor não pode suprimi-los ou negá-los. Até o amor a si mesmo tem por pressuposto a irredutível dualidade (ou pluralidade) numa única pessoa. (NIETZSCHE, 2015, p.22)

Em tempos de notícias falsas, xenofobia, homofobia, conflitos agrários e ameaças à integridade de populações indígenas, e de manifestações de apoio ao regime militar em ano eleitoral, talvez seja urgente reconhecer e respeitar o direito a diferentes modos de vida, pensamento e conhecimento, expresso no ideal de amor nietzscheano; tão urgente quanto

admitir a heterogeneidade que nos constitui enquanto sujeitos produtores de sentidos, capazes de criativamente lançar mão de uma gama de recursos multissemióticos ou multimodais. É possível que esse reconhecimento seja desencadeado por propostas de ensino em uma perspectiva de letramento crítico, tais como as descritas nos artigos deste volume de Letras & Letras.

William Tagata (UFU)  
(Organizador)

### Referências

- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**. New York: Oxford University Press, 2012.
- CROOKES, G. **Critical ELT in action**. Comunicação oral apresentada na Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica, Universidade de Brasília. 2017.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. Rethinking literacy: a dialogue. In: DARDER, A.; BALODANO, M.; TORRES, R.D. (Eds.) **The critical pedagogy reader**. New York and London, 2003. p.354-364.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Ed.) **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers, 2007.
- KUBOTA, R.; MILLER, E.R. Re-examining and re-envisioning criticality in language studies: theories and praxis. **Critical Inquiry in Language Studies**. 2017. DOI <https://doi.org/10.1080/15427587.2017.1290500>
- LANSKHEAR, C. **Critical Literacy**. Politics, Praxis, and the Postmodern. New York: State University of New York Press, 1993.
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.
- NIETZSCHE, F. **100 aforismos sobre o amor e a morte**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUZA, L.M.T.M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R.C. (Org.) **Formação “desformatada”**. Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.279-303.
- SOUZA, L.M.T.M. Multiliteracies and Transcultural Education. In: GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Ed.) **The Oxford Handbook of Language and Society**. New York: Oxford University Press, 2016. p. 261-280.

## A importância do letramento crítico The Importance of Critical Literacy<sup>†</sup>

Hilary Janks\*

Tradução por Mila Soares Souza\*\*

---

**RESUMO:** Este artigo é dividido em três partes. Ele começa argumentando a favor da importância contínua do letramento crítico em um momento em que circulam rumores sobre o fato dele estar ultrapassado. A segunda parte do trabalho formula o argumento com o uso de textos ilustrativos. A terceira parte conclui com exemplos de atividades de letramento crítico, que eu alego ainda serem necessárias em salas de aula ao redor do mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Crítico. Texto. Imagem. Discurso. Criticidade. Orientalismo. Educação. Design. Re-design. Pedagogia.

**ABSTRACT:** This paper is divided into three parts. It begins by making an argument for the ongoing importance of critical literacy at a moment when there are mutterings about its being passé. The second part of the paper formulates the argument with the use of illustrative texts. It concludes with examples of critical literacy activities that I argue, are still necessary in classrooms around the world.

**KEYWORDS:** Critical literacy; text; image; discourse; critique; Orientalism; education; design; re-design; pedagogy.

---

### Introdução

Este artigo argumenta a favor da importância contínua do letramento crítico em um momento em que há rumores sobre ele ser ultrapassado. Foucault (1972, p.123) sugere que "o discurso é o poder que deve ser aproveitado" porque ele reconhece sua capacidade de nos produzir como tipos específicos de seres humanos. Numa época em que a produção de significado está sendo democratizada pela *Web 2.0*, *sites* de redes sociais e conectividade portátil, discursos poderosos continuam a nos falar e a falar através de nós. Muitas vezes, somos agentes inconscientes de sua distribuição. Ao mesmo tempo, esses novos meios de comunicação têm sido usados para disseminar discursos contrários, para mobilizar oposição,

---

<sup>†</sup> Palestra proferida na 10ª Conferência da Federação Internacional de Professores de Inglês, abril de 2011, Auckland, Nova Zelândia, e publicada pela revista *English Teaching: Practice and Critique*, em maio de 2012. Agradecemos à revista pela autorização para tradução e publicação do texto nesta coletânea.

\* Universidade de Wits, África do Sul. Tem expertise em educação e letramento, com conhecimento e experiência em desenvolvimento de materiais, políticas linguísticas, salas de aula multilíngues e ensino de gramática, leitura e escrita.

\*\* Aluna do curso de Letras/Inglês (UFU).

questionar e desestabilizar o poder. Este é o contexto dentro do qual precisamos considerar o papel do letramento crítico na educação. A segunda parte do trabalho formula o argumento. O prêmio *World Press* 2010 de fotografia, juntamente com a análise de Said sobre o Orientalismo como exemplos do poder da imagem e do discurso, e as "Montanhas de Kong" como metáfora do poder do texto e da força das imagens, são todos usados como evidência de que a capacidade de entender os efeitos sociais dos textos é importante. A última parte do artigo baseia-se em um novo conjunto de materiais nos quais estou atualmente trabalhando, como exemplo do tipo de trabalho que, penso eu, ainda é necessário nas salas de aula em todo o mundo.

Em um mundo pacífico sem a ameaça do aquecimento global ou conflito ou guerra, onde todos têm acesso à educação, saúde, alimentação e uma vida digna, ainda haveria a necessidade de letramento crítico. Em um mundo rico em diferenças, ainda é provável que exista a intolerância e o medo do outro. Porque a diferença está estruturada em relação ao poder, o acesso desigual a recursos com base em gênero, raça, etnia, idioma, habilidade, sexualidade, nacionalidade e classe continuará a produzir privilégio e ressentimento. Mesmo em um mundo onde as relações de poder socialmente construídas tenham sido niveladas, ainda teríamos que gerenciar a política de nossas vidas diárias. Eu tenho chamado essa política de política com *p* minúsculo para distingui-la da política com *P* maiúsculo (JANKS, 2010, p. 186).

Política com *P* maiúsculo é sobre governos e acordos comerciais mundiais e as forças de manutenção da paz da Organização das Nações Unidas; é sobre genocídio étnico ou religioso e tribunais mundiais; é sobre o apartheid e o capitalismo global, lavagem de dinheiro e imperialismo linguístico. É sobre as desigualdades entre o Norte e o Sul políticos. É sobre petróleo, camada de ozônio, engenharia genética e clonagem. É sobre o perigo do aquecimento global. É sobre globalização, a nova ordem de trabalho e *sweatshops*<sup>1</sup> na Ásia.

Política com *p* minúsculo, por outro lado, é sobre a micropolítica da vida cotidiana. É sobre as escolhas minuto a minuto e as decisões que nos tornam quem somos. É sobre o desejo e o medo; como os construímos e como eles nos constroem. É sobre a política de identidade e lugar; é sobre pequenos triunfos e derrotas; é sobre vencedores e perdedores, sobre ricos e pobres, sobre *bullying* e suas vítimas; é sobre como tratamos outras pessoas no dia a dia; sobre aprender ou não o idioma de alguém ou reciclar o nosso próprio lixo. A política com *p* minúsculo é sobre levar a sério a posição feminista de que o pessoal é o político.

---

<sup>1</sup> Nota do tradutor: "sweatshops" são fábricas, geralmente na área têxtil, que empregam mão de obra barata e oferecem condições de trabalho pouco vantajosas para o empregado.



Isso não quer dizer que a *política* não tem nada a ver com a *Política*. Pelo contrário, os contextos histórico-sociais e econômicos nos quais vivemos produzem condições diferentes de possibilidade e restrição que todos nós temos que negociar da maneira mais significativa que pudermos. Enquanto o social constrói quem somos, nós também construímos o social. Esse relacionamento dialético é fluido e dinâmico, criando possibilidades de ação social e mudança.

### Os argumentos contra e a favor da criticidade

Considero que uma posição crítica quanto a linguagem, texto e discurso não pode ser tratada como irrelevante, e eu tive alguma dificuldade para entender os argumentos que sugerem isso. Kress (2010), em sua teoria do *design*, rejeita teorias tanto de competência comunicativa como teorias da criticidade: *competência* porque "ancora a comunicação na convenção como regulação social" (p. 6) e *criticidade* por causa do seu engajamento "com as ações passadas dos outros e seus efeitos" (p. 6). Para ele, a "competência deixa os acordos incontestes". Essa não é uma ideia nova. O artigo de Fairclough sobre "A apropriação da 'adequação'" (1992, p.36) mostrou que o que conta como apropriado e quem decide são questões de poder, assim fornecendo um desafio fundamental para a teoria de competência comunicativa de Dell Hymes. "Adequação", como outras convenções de língua e texto, está vinculada à ordem social e está sujeita a desafio e mudança.

A criticidade, por outro lado, é rejeitada por Kress porque está "orientada *para trás* e para o poder superior, preocupada com os efeitos *presentes* das ações passadas de outros" (p. 6, meu itálico). Não só isso é internamente contraditório – como pode ser orientado para trás se estiver preocupado com os efeitos presentes; Kress mais tarde se contradiz quando, duas linhas depois, que "a compreensão que se desenvolve através da criticidade é essencial nas práticas de *design*" (p. 6).

Seus argumentos se apoiam em sua ideia de que as formas atuais de produção de conhecimento, de criação de textos e dos limites sociais e semióticos são instáveis (KRESS, 2010, p.23). A mudança do consumo para a produção de conhecimento evidente na *Web 2.0* dissolveu formas anteriores de autorização e propriedade ( a *Wikipedia* é um bom exemplo). A autoria também é desafiada por novas formas de criação de texto: misturar, mesclar, cortar, colar e re-contextualizar são práticas correntes da geração "*net*". Esses processos resultam em transformações textuais fáceis e contínuas que desestabilizam a própria noção de "um texto". Finalmente, Kress aponta para o apagamento social e semiótico de limites e quadros.

Convenções, gramática, gêneros, formas semióticas, estão todos em estado de fluxo e as fronteiras entre informação e conhecimento, fato e ficção são fluidas. Para Kress,

O orador como o criador de uma mensagem *agora* faz uma avaliação de todos os aspectos da situação comunicacional: seu interesse; as características do público; os requisitos semióticos da questão em jogo; e os recursos disponíveis para a representação adequada; juntamente com o estabelecimento dos melhores meios de disseminação. (KRESS, 2010, p. 26, meu itálico)

Kress continua dizendo que, uma vez que a mensagem foi projetada e produzida, está aberta a re-produção e transformação por aqueles que "analisam, comentam e se envolvem com ela" (KRESS, 2010, p. 27).

Eu argumentaria que a descrição de Kress sobre o orador sempre foi o caso, com modos diferentes assumindo proeminência em momentos diferentes da história. No entanto, há aspectos importantes dessa descrição que é importante questionar em defesa da criticidade. Primeiro, é a suposição de que as escolhas do orador são conscientes e feitas livremente, quando há evidências que sugerem que nossas escolhas estão circunscritas pelos modos de pensar, crer e valorizar inscritos nos discursos que habitamos. Sem criticidade, a possibilidade de interromper esses discursos é reduzida. Além disso, convenções, gêneros e gramática sempre foram sujeitos a mudanças; isso não significa que eles não limitam nossas escolhas semióticas em todos os domínios da comunicação. Igualmente importantes são os recursos necessários para "revisão". O engajamento não é suficiente. O *interesse* do intérprete não é suficiente. A capacidade de reconhecer e criticar o interesse do orador e afastar-se disso também é necessária para o *re-design*. É preciso ter uma idéia de como o texto pode ser diferente e isso requer algo além do engajamento. É preciso ler contra e a favor do conteúdo, da forma e dos interesses do texto para poder redesenhá-lo.

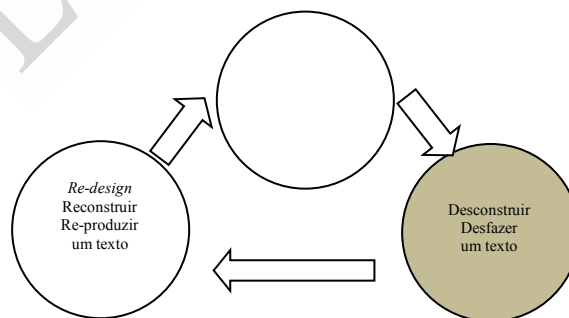


Figura 1. O ciclo do *re-design*  
Fonte: traduzido de JANKS, 2010, p. 183.

O letramento crítico tem, por algum tempo, focado tanto no consumo quanto na produção de texto, bem como na relação entre os dois, e a criticidade se configura como um

aspecto de ambos. Isso pode ser representado pelo ciclo de *re-design* (JANKS, 2010) (veja a Figura 1). Nesse ciclo, a desconstrução (ou seja, a crítica) fica entre o *design* e o *re-design*. A Figura 2 mostra como a desconstrução olha para trás em direção ao texto e para frente em direção ao *re-design*.

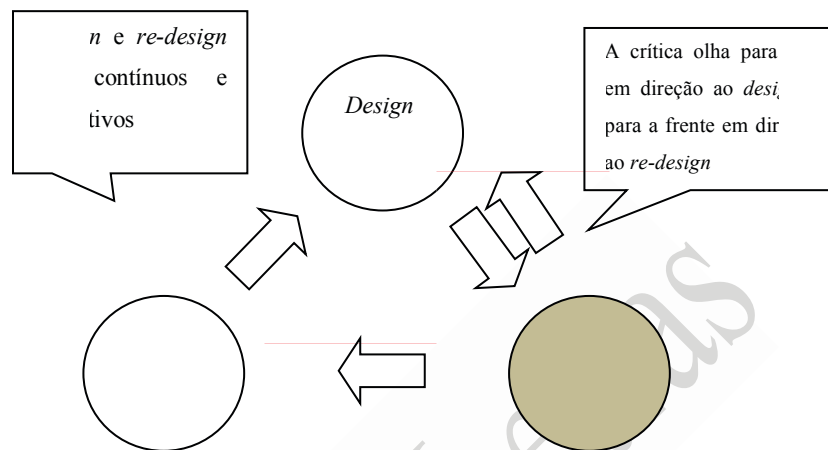


Figura 2. A criticidade é orientada para trás em direção ao *design* e para frente em direção ao *re-design*

A criticidade permite que os participantes se envolvam *conscientemente* com as formas em que os recursos semióticos foram aproveitados para servir aos interesses do produtor e como os recursos diferentes poderiam ser aproveitados para reconstruir e re-posicionar o texto. É um olhar tanto para trás como para frente.

É importante reconhecer que o *re-design*, como o *design*, pode ser usado de forma ética ou não ética para servir aos interesses de alguns à custa de outros. A democratização da produção de texto reforça a noção de poder de Foucault (1980) como algo que circula, em vez da noção marxista de poder como uma forma de dominação e subordinação. Eu acredito que ambas as formas de poder são evidentes no mundo em que vivemos e que ambas devem ser sujeitas a crítica. O que importa é que a criticidade não é o ponto final; re-construção ética e transformativa e ação social o são.

### O Prêmio *World Press* de 2010 como um exemplo de orientalismo

Consideremos os efeitos da re-contextualização da fotografia de Bibi Aisha tirada por Jodi Bieber. Bibi Aisha é uma mulher afegã cujos olhos e orelhas foram cortados por ela fugir da casa do marido, onde sofreu abuso.

Bieber explica que não quis retratar Bibi Aisha como vítima, mas como uma bela mulher<sup>2</sup>. A mutilação é uma violação dos direitos humanos de uma mulher. A mutilação teria sido menos censurável se Aisha não fosse jovem e bonita? Como a fotografia usa e reproduz os discursos da juventude e da beleza das mulheres para mostrar a questão? Como Aisha foi fotografada olhando para o espectador, a imagem exige que nos envolvamos com ela e não a vejamos como simplesmente um objeto-vítima. Embora, em minha opinião, isso tenha sido alcançado na fotografia original, isso não é verdade em seu uso na capa da revista *Time*. Veja a Figura 3.



Figura 3

Na capa da revista *Time*, Aisha foi construída como uma icônica vítima do outro-afegão, sendo os EUA o defensor contra a barbárie. A ideia dos EUA como salvador é reforçada pelo fato de ela ser levada aos EUA para fazer a cirurgia reconstrutiva. David Campbell argumenta que o retrato individual

<sup>2</sup> Ver [http://www.time.com/time/video/player/0,32068,294175100001\\_2007267,00.html](http://www.time.com/time/video/player/0,32068,294175100001_2007267,00.html)

mais frequentemente do que não, descontextualiza e despolitiza a situação sendo retratada, deixando as manchetes e os textos que acompanham ancorarem temporariamente o significado. (CAMPBELL, 2011, §4).

Campbell usa o *remix* de Jim Johnson da capa da *Time* para mostrar como isso funciona. Observe como a capa falsa se apropria da capa original da *Time* e a redesenha para produzir uma crítica da original. A capa falsa viola as convenções normais de direitos autorais, é divulgada facilmente na internet e atinge uma audiência maior que a da capa original (ver Figura 4). A *questão* da recontextualização é que o novo contexto altera o significado do original. Enquanto Jodi Bieber era a autora do retrato original, no momento em que vendeu à *Time*, ela perdeu a propriedade e o controle da mensagem.



Figura 4<sup>3</sup>

Isso levanta questões de letramento crítico interessantes:

- Qual controle os fotógrafos têm sobre a forma como suas imagens são usadas? Quanto poder um fotógrafo tem em relação a um gigante de mídia como a revista Time?

---

<sup>3</sup> Nota do tradutor: Do lado esquerdo, na capa original, a manchete diz “O que acontece se sairmos do Afeganistão”; já do lado direito, na capa recontextualizada, lê-se “O que ainda aconteceu apesar de 10 anos de ocupação no Afeganistão”.

- Os fotógrafos deveriam se recusar a comentar sobre as políticas de uso?
- Qual controle qualquer pessoa tem sobre como seus textos são re-mesclados, re-desenhados, re-misturados?
- A crítica deve focar na posição do autor, ou nos efeitos do texto em diferentes contextos de produção e recepção?
- Por que uma discussão dos efeitos se volta para trás, se eles continuam no futuro? A vida de Aisha será a mesma?
- Quais são as considerações éticas desse tipo de fotografia? O consentimento de Aisha para ser fotografada é um consentimento informado? Essa jovem mulher rural poderia ter imaginado ou realmente entendido como a fotografia mudaria sua vida?

David Campbell concorda com John Johnson que

o Prêmio *World Press* realizou outra descontextualização e despolitização da fotografia de Bieber. O processo de premiação dissociou a imagem das questões políticas às quais estava associada, reconstituiu a imagem como um objeto discreto e reconectou-a a Jodi Bieber enquanto autor (2011, §7)

Isso é verdade? Um texto pode ser separado de suas conexões intertextuais com outros contextos de uso ou cada *re-design* carrega traços de sua história? Ao contrário de Kress, eu argumentaria que uma compreensão do poder dos textos para moldar identidades e construir conhecimento, talvez seja ainda mais urgente em um mundo globalizado interconectado, com formas cada vez mais complexas de produção, re-produção e disseminação de textos.

A capa da revista *Time* pode ser lida como uma instância do Orientalismo. Para Said, o Orientalismo é um discurso para lidar com o Oriente "fazendo declarações sobre ele, autorizando suas opiniões, descrevendo-o, ensinando-o, estabelecendo-o, governando sobre ele: em suma, o Orientalismo é um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente" (1978, p.3). Baseia-se na "ideia da identidade europeia como superior em comparação com todos os povos e culturas não europeus" (p.3).

O estudo de Said (1978) focalizou especificamente as construções ocidentais do Oriente próximo, dos árabes e do islamismo. Ele é capaz de mostrar uma continuidade na forma como os orientais são representados, que remonta aos primeiros estudiosos europeus, escrevendo para se proteger contra a ameaça que as hordas muçulmanas fanáticas representavam para o cristianismo e a civilização (p. 344). Os estudos relativos ao Oriente foram estendidos aos povos do Oriente, suas crenças e sua cultura, produzindo no final do século XIX um discurso

essencializado e racista do Outro como retrocedente e degenerativo (p.206), irracional (p. 38), primitivo (p. 231) e geralmente inferior aos "homens brancos" (p. 226). Este foi um exemplo do que veio mais tarde a ser descrito como a teoria da Grande Divisão na antropologia (STREET, 1984).

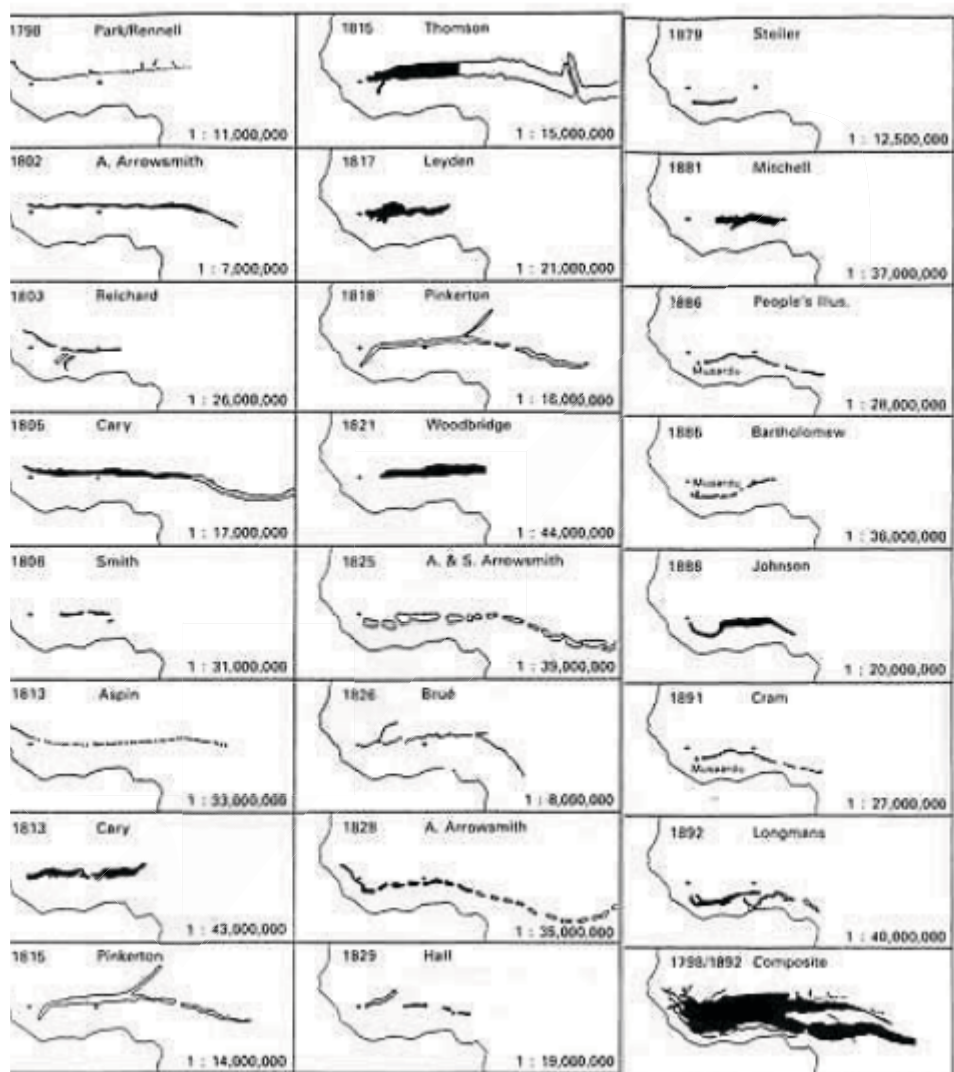
O que é notável sobre este discurso é a sua durabilidade. Apoiando uma política de domínio europeu, o conhecimento era necessário para a contenção e o domínio do Outro colonizado, particularmente porque, até o final do século XVII, o controle islâmico sobre grandes partes do Oriente e Oriente próximo, África do Norte, Turquia e Europa, significava que o islamismo era temido e tinha vindo "simbolizar terrorismo, devastação, as demoníacas hordas de bárbaros odiados" (Said, 1978, p. 59) e uma ameaça constante para a civilização ocidental. Pouco mudou três séculos depois. É como se este discurso estivesse completamente formado para se mobilizar após o 11 de setembro. Isso explica o paternalismo e o senso de superioridade manifestados na manchete da capa da *Time*. Este paternalismo tem sido questionado pelos recentes acontecimentos no Oriente Médio, agora denominados Primavera árabe, durante a qual jovens que vivem na Tunísia, Argélia, Jordânia, Iêmen, Egito, Sudão, Palestina, Iraque, Bahrein, Irã e Líbia tomaram a libertação em suas próprias mãos.

Outro exemplo, desta vez da Geografia Crítica, mostra o poder do discurso e do texto. Em um artigo fascinante "*Das melhores autoridades: as Montanhas de Kong na Cartografia da África Ocidental*", Bassett e Porter (1991) investigam as representações das montanhas na África Ocidental em mapas que datam do século XVI. Nomeadas as Montanhas de Kong no mapa de 1978 de Rennell,

elas aparecem em quase todos os principais mapas comerciais no século XIX...terminando no início do século XX. As Montanhas de Kong foram vistas popularmente como uma grande divisão de drenagem que separa córregos que fluem para o rio Níger e para o Atlântico...e uma "barreira insuperável que dificulta o comércio entre a costa e o interior". O que é intrigante sobre as Montanhas de Kong é que elas nunca existiram exceto na imaginação de exploradores, mapeadores e comerciantes (BASSETT; PORTER, 1991, p. 367).

A existência dessas montanhas foi confirmada pelos relatos de exploradores e comerciantes subsequentes, que acreditavam ter encontrado essa cadeia de montanhas. Esperando encontrá-las, eles conseguiram. Bassett e Porter tomam isso como confirmação da "autoridade extraordinária dos mapas" (1991, p. 370), que se baseia na "crença do público de que essas imagens são representações precisas da realidade" (ROBINSON, 1978 apud BASSETT; PORTER, 1991, p. 370). Tanto o mapa como texto visual, como os discursos

científicos que o autorizam, moldam nosso conhecimento da paisagem. Com o apoio da Associação Africana, estabelecida para ampliar o conhecimento europeu da África, essa construção do terreno dominou até a expedição de Binger em 1888, que não conseguiu encontrar nenhuma "cordilheira" (BASSETT; PORTER, p. 395). O novo mapa da região de Binger abriu a área para comércio e colonização, removendo um obstáculo físico intransponível "que existia apenas na mente dos europeus" (BASSETT; PORTER, 1901, p. 308).



AS MONTANHAS DE KONG: REPRESENTAÇÕES DE 1798 A 1892


Em seu artigo, Bassett e Porter incluem quarenta e oito mapas diferentes de 1798 a 1892, com suas representações da variada largura, altura e extensão das Montanhas de Kong. Eles comentam com ironia que a variação "pode ser esperada para montanhas imaginárias" (p. 390). Esses mapas (Figura 5) servem como um exemplo do século XIX da afirmação de Kress de



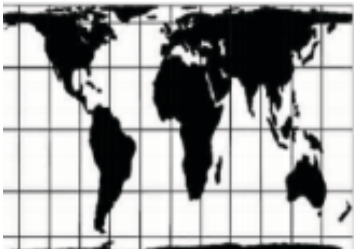
que, uma vez que uma mensagem foi projetada e produzida, está aberta para reestruturação e transformação por aqueles que analisam, comentam e se envolvem com ela (KRESS, 2010, p. 27). Isso também mostra que a transformação do texto não é um fenômeno novo. É também um exemplo extremamente bom de como as transformações estão sujeitas à suposição subjacente de que as montanhas existem, um pressuposto que se revelou errado e notavelmente durável.

**PAS SÃO TEXTOS - TEXTOS SÃO REPRESENTAÇÕES**


1. Qual é a diferença entre os dois mapas a seguir? Qual deles é o mais preciso?



Este mapa é conhecido como a projeção de Mercator. É a representação que nos é mais familiar. Este mapa mantém a forma dos continentes, mas distorce seu tamanho.



Este mapa, conhecido como a projeção de Peters, apareceu pela primeira vez em 1974. Ele mantém o tamanho relativo dos continentes, mas distorce suas formas.



Hmm... Dois mapas. Mais de um ponto de vista válido...

A Terra é redonda. O desafio de qualquer mapa-múndi é representar uma Terra redonda em uma superfície plana... A projeção de Mercator distorce cada vez mais os tamanhos conforme se distancia da linha do Equador. Cartógrafos chamam isso de "O problema da Groenlândia" porque a Groenlândia parece ser do mesmo tamanho da África, mas a África é quatorze vezes maior. Como a distorção de Mercator é maior nos pólos, é comum deixar a Antártica fora dos mapas. O resultado disso é que o Hemisfério Norte parece ser muito maior do que realmente é. O Equador aparece 60% abaixo no mapa, diminuindo o valor dos países em desenvolvimento.  
<http://www.diversophy.com/images/peters>

A projeção de Peters criou bastante controvérsia quando foi publicada. Porque você acha isso importante? Você pensa que se precisa discutir sobre o quê? Quem deveria se

Figura 6

No capítulo final de *Letramento e Poder*<sup>4</sup> (JANKS, 2010), proponho um argumento que defende a necessidade de letramento crítico e argumenta que, num mundo em que a única certeza, além da morte e dos impostos, é a própria mudança, o letramento crítico tem que ser ágil o suficiente para mudar à medida que a situação muda. O argumento pressupõe uma agenda de letramento crítico que responda ao contexto sócio-histórico e político oscilante, à mudança do panorama da comunicação, aos investimentos dos professores e dos alunos e às mudanças na teoria e na prática. Em vez de repetir esse argumento aqui, optei por fornecer uma amostra de *Fazendo Letramento Crítico*<sup>5</sup>, novos materiais de sala de aula com os quais venho trabalhando com colegas, alguns dos quais trabalharam comigo na série CLA de 1993 (JANKS, 1993).

1. O apêndice 1 foca na necessidade de letramento crítico na compreensão de textos em relação aos seus contextos sociopolíticos. Essa página do *Fazendo Letramento Crítico* fornece um exemplo dos EUA;
2. O apêndice 2 é um exemplo de material que se concentra na mudança do panorama da comunicação;
3. As atividades no apêndice 3 trabalham com investimentos de identidade.

Talvez o que quero dizer com criticidade – a capacidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais – não seja o mesmo para aqueles que acreditam que o letramento crítico é ultrapassado. No mundo em que vivo, o engajamento crítico com as formas em que produzimos e consumimos o significado, qual significado (e de quem) é aceito e qual é descartado, quem fala e quem é silenciado, quem é beneficiado e quem é prejudicado – continua a sugerir a importância de uma educação em letramento crítico e, de fato, com criticidade.

---

<sup>4</sup> Original: *Literacy and Power*.

<sup>5</sup> Original: *Doing Critical Literacy*.

## Referências

- BASSETT, T.; PORTER, P. From the best authorities: The Mountains of Kong in the Cartography of West Africa. **The Journal of African History**, v. 32, n. 3, p. 367-413, 1991. DOI <https://doi.org/10.1017/S0021853700031522>
- CAMPBELL, D. Thinking Images v.10: Jodi Bieber's Afghan girl portrait in context. Disponível em: <<http://www.davidcampbell.org/2011/02/14/thinking-images-v10-bieber-afghan-portrait/>>. Acesso em: 24 maio 2012.
- FAIRCLOUGH, N. The appropriacy of "appropriateness". In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). **Critical language awareness**. London: Longman. 1992. p. 33-56.
- FOUCAULT, M. The order of discourse. Inaugural Lecture at the College de France. In: SHAPIRO, M. (Ed.) **Language and politics**. Oxford: Basil Blackwell, 1970. p. 108-138.
- FOUCAULT, M. **Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977**. New York, NY: Pantheon Books, 1980.
- KRESS, G. **Multimodality**. London: Routledge, 2010.
- JANKS, H. (Ed.) **Critical language awareness series**. Johannesburg: Wits University Press and Hodder and Stoughton, 1993.
- JANKS, H. **Literacy and power**. London: Routledge, 2010.
- SAID, E. **Orientalism**. Western conceptions of the Orient. London: Penguin Books, 1978.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Artigo recebido em: 10.09.2017

Artigo aprovado em: 18.12.2017

## Ensino de Inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos

### Teaching English to children in the early grades of public education in the light of multiliteracies

Christiane Batinga Agra\*  
Sergio Ifa\*\*

---

**RESUMO:** O presente artigo é fruto de um estudo que teve como objetivo compreender uma experiência de introdução do componente curricular língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública da periferia de Maceió, em Alagoas. O aporte teórico foi baseado na visão de língua de Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010), que a considera um fenômeno social que só se materializa na presença do outro, e nas discussões sobre multiletramentos de Rojo (2012) e Monte Mór (2015), que consideram a multiplicidade de semioses e a multiplicidade de culturas envolvidas em nossos contextos de uso da língua. Metodologicamente, a pesquisa, inserida no paradigma qualitativo, é um estudo de caso (LUDKE; ANDRE, 1986). Os dados foram coletados por meio de planos de aulas, relatos de aula e atividades produzidas pelos alunos. Após a interpretação dos dados, percebemos a importância da inclusão do ensino de inglês nas séries iniciais do ensino público uma vez que a problematização e a reflexão sobre os temas trabalhados em sala propiciaram, aos alunos, o desenvolvimento linguístico e uma compreensão expandida do mundo, pois conseguiram ir além das visões homogeneizadoras e centralizadoras apresentadas inicialmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de inglês para crianças. Multiletramentos. Crítica.

**ABSTRACT:** The present article shows results from a study which aimed to understand an experience in which English was taught as a school subject at an Early Elementary School in a public school in the suburbs of Maceió, in Alagoas. The theoretical framework was based on the language view of Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010), who considers it a social phenomenon that can only be materialized in the presence of the other(s), and discussions about multiliteracies (ROJO, 2012; MONTE MOR, 2015), which consider the multiplicity of semiosis and the multiplicity of cultures involved in our contexts of language use. Methodologically, this research can be categorized in the qualitative paradigm as a case study (LUDKE; ANDRE, 1986). Data were collected through lesson plans, class journals and activities produced by the children. After interpreting the data, we have noticed the importance of the inclusion of English as a school subject in the early grades of public schools because the children problematized and reflected upon the themes proposed in the classroom. As a consequence, the children revealed linguistic improvement and an expanded understanding of the world when going beyond homogenizing and centralizing visions identified at the beginning of the study.

**KEYWORDS:** Teaching English to children. Multiliteracies. Criticism.

---

\* Mestra em Letras e Linguística (PPGLL/UFAL). Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió.

\*\* Doutor (2006) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor associado de inglês no curso de Letras-Inglês e pertence à linha Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas.

## 1 Introdução

É inegável a ubiquidade da língua inglesa e sua importância em ações de nosso cotidiano, desde ir ao *shopping center*, comer um *hot dog* ou apresentar as pesquisas científicas em congressos, por exemplo. Podemos perceber que o papel que vários estudiosos (GRADDOL, 1997; RAJAGOPALAN, 2005; KUMARAVADIVELU, 2006) atribuem à língua inglesa é o de língua de negócios, da ciência e da tecnologia.

Verifica-se que, hoje em dia, o número de pessoas que falam inglês como língua adicional<sup>1</sup> ultrapassa o número de falantes nativos do idioma (CRYSTAL, 1997)<sup>2</sup>. Pelo uso que dele fazemos em nossas vidas, no nosso cotidiano cultural, qualquer pessoa que revela um conhecimento básico da língua teria mais possibilidades de interagir e comunicar-se em vários contextos. Entendemos, assim, a necessidade do seu aprendizado nas primeiras séries do ensino fundamental I, mas acreditamos, no entanto, que a importância desse aprendizado vai muito além da perspectiva meramente instrumental ou linguística, que compreende a língua como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005), quando utilizada nas interações entre as pessoas.

Concordamos com Rocha (2012) quando diz que o ensino da língua inglesa pode ser compreendido se voltado para uma perspectiva formadora da criança como cidadã. Essa visão se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) para o Ensino Fundamental II. Nesse documento, lemos que

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 19)

Percebemos, assim, que o documento aponta para uma justificativa de aprendizagem que vai além da mera estrutura linguística, dando condições para que a criança, a partir do uso da língua, possa construir e ampliar sua compreensão da realidade que a circunda. Nessa

---

<sup>1</sup> Compartilhamos da compreensão de Moreira Júnior (2016) sobre língua adicional, que a entende “como um produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender as suas necessidades como condição para as suas práticas sociais. Não como língua do outro, objetificada. Ademais, para mim, é uma questão de identidade e meu posicionamento político. Isto é (...), entendo que combato a hegemonia e poderio de uma(s) língua(s) em relação a outras” (MOREIRA JÚNIOR, 2016, p. 20).

<sup>2</sup> De acordo com Crystal (1997, p. 6), estatísticas sugerem que cerca de um quarto da população mundial é fluente ou competente em Inglês.

direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª séries<sup>3</sup> (Ensino Fundamental I) – mesmo não tratando especificamente do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, enfatizam a visão de formação cidadã das crianças no trecho: “o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social” (BRASIL, 1998a, v.1, p. 27).

Acreditamos que o conhecimento de uma outra língua amplia sobremaneira as possibilidades de acesso aos recursos culturais e de reflexão sobre as realidades que circundam os alunos e alunas. Assim, apesar de os documentos oficiais não preverem a introdução de línguas adicionais no Ensino Fundamental I de forma compulsória, entendemos que a sua inserção pode vir a contribuir para a formação cidadã das crianças estudantes da Escola Pública. Hoje, a introdução de uma língua adicional tem um caráter facultativo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano). Os alunos desta última passam a ter contato com a nova língua a partir do 6º ano. Compactuamos, assim, com Rocha (2012), quando ela afirma que essa inserção tardia da língua adicional (se comparada às escolas privadas) se constitui num fator de exclusão social, uma vez que não oportuniza aos alunos da escola pública as mesmas possibilidades de contato com outros discursos e conseqüentemente outras culturas que têm os estudantes de escolas privadas.

Muitos países europeus já formalizaram o ensino de inglês nas escolas a partir das séries iniciais e há pesquisas que refletem sobre questões relacionadas ao desenvolvimento das crianças, bem como sugerem atividades para o trabalho com esse público específico, tais como as de Scott e Ytreberg (1990), Cameron (2001, 2003), Philips (2003), Brewster, Ellis e Girard (2002), Pinter (2006), entre outros.

No Brasil, destacamos os trabalhos de Santos (2005, 2009), que discutem questões relacionadas à formação de professores para atuar com crianças, bem como as crenças de alunos e professores envolvidos no ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC). Em Rocha (2006, 2010), por sua vez, encontramos uma discussão sobre propostas e parâmetros oficiais para a consolidação do inglês nas séries iniciais do ensino público. Destacamos também pesquisas que fazem alusão a jogos e brincadeiras em sala de aula (LUZ, 2003; SZUNDY, 2002; TAMBOSI,

---

<sup>3</sup> Cabe ressaltar que os PCN antecedem a lei que institui o Ensino Fundamental de 9 anos (fato ocorrido em 2006). Portanto, a nomenclatura utilizada de 1ª a 4ª série para o Ensino Fundamental I. Atualmente, o Ensino Fundamental I vai do 1º ao 5º ano.

2006) e outras que utilizam histórias infantis como recurso didático (TONELLI, 2007; SCAFFARO, 2006).

O estudo traz subsídios importantes porque enfoca dois segmentos pouco explorados e investigados: crianças aprendendo línguas adicionais e ensino de línguas adicionais em escolas públicas. Acreditamos que a não obrigatoriedade da língua como componente curricular nos currículos das escolas públicas seja um dos fatores que colabore para esta escassez de estudos. Esperamos que esta investigação, realizada em um contexto real, contribua para o fortalecimento da discussão acerca do ensino-aprendizagem de línguas adicionais para crianças numa perspectiva formadora de cidadãos críticos.

## 2 Em que nos embasamos teoricamente

Nos dias de hoje, vivemos um período que muitos chamam de pós-modernidade (VENN, 2000), modernidade reflexiva (GIDDENS, 1997) e que Bauman (2001) denomina modernidade líquida, uma vez que, para ele, vivenciamos um momento de extrema fluidez nos nossos pensamentos e relações sociais.

Para o autor polonês, o ser humano pode ser caracterizado pela instabilidade e incompletude. A instabilidade se revela na percepção de que nada é permanente e tudo aquilo que está presente ou parece ser concreto e estável em um determinado momento pode mudar em outro. A incompletude é o sentimento que vai de encontro aos princípios de uma modernidade "concreta" que enxerga o homem como um ser completo e acabado e as verdades são consideradas estáveis e absolutas.

A globalização que vivenciamos está atrelada a uma conjuntura econômica e política que difunde um discurso<sup>4</sup> de possível dissolução de fronteiras entre espaço e tempo. Este discurso global estaria primordialmente construído na língua inglesa e se revelando com características ao mesmo tempo globais e coloniais. Quando dizemos vivenciamos, estamos nos referindo à nossa realidade brasileira de um país 'do Sul' e, portanto, ainda sob a égide de relações de colonialidade. Meneses (2008) nos esclarece sobre a exploração e a dominação que

---

<sup>4</sup> Aqui concordamos com Kumaravadelu (2006, p.140) ao dizer que "O discurso designa o território conceitual inteiro no qual o conhecimento é produzido e reproduzido. Inclui não somente o que é, na verdade, pensado e articulado, mas também determina o que pode ser dito ou ouvido e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu."

sofremos por conta da hierarquização e valorização do que é produzido nos países colonizadores do hemisfério Norte. Para ela,

A constituição mútua do Norte e do Sul e a natureza hierárquica das relações Norte-Sul permanecem cativas da persistência das relações capitalistas e imperiais. No Norte global, os ‘outros’ saberes, para além da ciência e da técnica, têm sido produzidos como não existentes e, por isso, radicalmente excluídos da racionalidade moderna. A relação colonial de exploração e dominação persiste nos dias de hoje, sendo talvez o eixo da colonização epistêmica o mais difícil de criticar abertamente. (...) Esta hierarquização de saberes, juntamente com a hierarquia de sistemas econômicos e políticos, assim como com a predominância de culturas de raiz eurocêntrica, tem sido apelidada por vários investigadores de ‘colonialidade do poder’. (MENESES, 2008, p. 5)

Entendemos que nenhum texto é neutro ou inocente (JANKS, 2016; KUMARAVADIVELU, 2006). Assim, as ideologias<sup>5</sup> são reveladas na/pela língua, nos/pelos discursos que os falantes/autores produzem nas interações sociais (consideradas como importantes territórios sociais em que as ideias, visões e ideologias são construídas). Na visão de Bakhtin/Volochinov (2012),

O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da enunciação social dessa expressão (...). Assim, a personalidade que se exprime, apreendida por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 121)

O discurso, produto de interações sociais, não reflete apenas o pensamento daquele que o anuncia, mas também as vozes interiores que dialogam com o enunciador. Essas vozes interiores podem revelar ideologias diferentes, contraditórias, conflitantes, mas que, muitas vezes, podem estar presentes no discurso do falante. Bakhtin (2011, p. 272) nos alerta que "nenhum homem é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o silêncio eterno do universo", ou seja, o discurso produzido é um mosaico das experiências de interações sociais vividas ao longo da vida.

Nesta linha de raciocínio, o discurso produzido em língua inglesa pode ter características globais e coloniais uma vez que ele, muitas vezes, se manifesta através da

---

<sup>5</sup> Concordamos com a visão de ideologia proposta por Bakhtin e seu Círculo. Miotello (2014) assim resume o pensamento dos autores russos, que discorrem sobre dois tipos de ideologia – a oficial e a do cotidiano: “ a ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2014, p. 169).



ideologia do dominador – aquele detentor do poderio econômico. É fundamental esclarecer e problematizar que o ensino de inglês, assim como qualquer discurso, não é desprovido de parcialidade, interesses e de ideologia. Nessa lógica, Assis-Peterson e Cox (2007, p. 7) nos advertem que "a expansão do inglês não é a expansão apenas da língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que, ao promoverem o inglês, promovem concomitantemente ideais do Ocidente e da modernidade". Moita Lopes (2003, p. 30), corroborando as autoras, apresenta sua preocupação com um discurso único que essa expansão poderia causar. Para ele, "o discurso global atravessa o mundo em tempo real, tornando as massas mais facilmente manipuláveis" em prol dos interesses da economia dominante. Não podemos nos esquecer do poder existente nestas relações, como afirma Tílio (2013) quando diz que,

ser globalizador ou globalizado é uma questão de poder: enquanto algumas sociedades têm o poder de globalizar sua cultura, outras são "vítimas" dessa globalização, em maior grau quando são "engolidas" pela globalização, ou em menor grau, quando conseguem re-articular o global e transformá-lo em local. (TÍLIO, 2013, p. 62)

As preocupações apresentadas pelos autores acima indicam a importância do trabalho que devemos empreender para problematizar e refletir sobre os discursos dominantes (transparentes ou escondidos) para que tenhamos oportunidade de fazermos nossas escolhas. O desconhecimento das ideologias dominantes pode levar à manipulação por esses discursos que tendem a ser homogeneizadores e massificadores. Nesse cenário, apostamos que o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa pode ser favorecido se trabalharmos a reflexão, o questionamento, a problematização dos discursos que circulam no mundo. O professor, entendido como mediador, pode contribuir para que os discursos veiculados sejam desnaturalizados e problematizados para promover o posicionamento crítico dos alunos (independente da faixa etária dos estudantes envolvidos).

Questionamos a visão daquele professor que se preocupa demais com os aspectos meramente estruturais da língua ou aquele que continua enxergando o falante nativo do inglês e sua cultura como ideais a serem atingidos. Nas palavras de Moita Lopes (2005, p. 63), "um projeto de ensino é enfraquecedor na medida em que visa apenas inculcar nos discentes valores e modos alheios". É o momento de nos questionarmos, então, sobre o papel do professor e o da Língua Adicional como componente curricular nos nossos currículos escolares. Apostamos que ela tem a possibilidade de ampliar a visão do aluno sobre o mundo, propiciando espaços para promover a conscientização de como ele enxerga a si mesmo e a sua cultura e como se posiciona

acerca das culturas dos outros. Nessa direção, concordamos com Duboc (2014, p.44) quando ela diz que “o aluno da contemporaneidade é altamente participativo, necessitando usar a língua (...) como uma ferramenta para o agir crítico, para que ele seja capaz de ‘responder’ ao seu entorno, participando plenamente das práticas sociais”.

Por vivenciarmos um mundo além da palavra escrita (GEE, 2003), em que somos expostos frequentemente a imagens, sons, vídeos e gestos, enxergamos como natural a necessidade de levarmos esses textos multissemióticos para as salas de aula. Assim, concordamos com Rocha (2007, p.17), quando ela diz que “torna-se imperativo pensar o processo de ensino-aprendizagem para além da letra, ou seja, abarcando a construção de sentidos por meio de outros signos que não somente as palavras”. Nesta direção, as palavras de Rojo (2012) esclarecem que

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO, 2012, p. 8)

Trabalhar na perspectiva dos multiletramentos envolve, assim, valorizar as diversas culturas que permeiam o universo dos participantes da pesquisa (local e regionalmente), e também fazê-los ter contato com outras, para que consigam se posicionar criticamente diante de um mundo multissemiótico e plural. Além disso, não podemos nos esquecer de que os contatos e reconhecimentos podem acontecer por meio de letramentos formais e os considerados não formais, tais como: saber jogar um determinado jogo de videogame, conseguir operar um caixa eletrônico ou até mesmo conseguir baixar um aplicativo no celular. Indispensável deve ser o trabalho de problematização e valorização de todos os letramentos.

Rocha (2007, p. 22) nos diz que “a educação de línguas transformadora deve visar, portanto a construção de multiletramentos necessários na nova língua, para que o aluno seja capaz de engajar-se em práticas sociais mediadas pela linguagem”. E essas práticas sociais obviamente valorizam conhecimentos produzidos dentro e fora dos muros da escola. O importante é permitir às crianças da escola pública acesso a discursos diversos para que elas consigam deles se apropriar de forma consciente e crítica. Assim, podemos trabalhar com textos escritos formais, mas também com fotos, propagandas, vídeos vinculados em mídias sociais, mensagens de aplicativos de conversas instantâneas, cardápios, programas de TV, enfim, textos

que vinculam discursos que muitas vezes fazem parte da realidade vivida pelos estudantes e que eram/são frequentemente excluídos por jamais pensarmos poder discutí-los em sala de aula.

Os multiletramentos requerem o desenvolvimento da criticidade, fundamental para que consigamos refletir e nos posicionar diante do contexto contemporâneo no qual estamos inseridos, porque na fluidez da sociedade atual, a criticidade é crucial para que possamos refletir sobre as forças hegemônicas e discursos dominantes que a permeiam. Assim concordamos com Tílio (2013) quando diz que

Alguns pressupostos básicos de uma teoria de letramento crítico são a desnaturalização e não neutralidade do conhecimento; a instabilidade da realidade, constantemente (re) (co) construída; a multiplicidade do significado, historicamente e culturalmente (re) (co) construído, sempre múltiplo, negociável e contestável, considerando as relações de poder envolvidas nas práticas sociais. (TÍLIO, 2013, p. 68)

Queremos salientar a importância da compreensão que fazemos do que é ser crítico. Apoiamo-nos em Monte Mór (2015) quando ela estabelece uma relação entre os termos *criticism* e *critique*. Segundo a autora, o primeiro termo se refere a uma crítica especializada, que remonta à escolarização; já o segundo está relacionado à percepção social, à experiência de vida, sendo, portanto, subjetiva e não relacionada diretamente aos bancos escolares. Geralmente quando mencionamos a palavra crítico, é o primeiro termo que nos vem à mente, no entanto a noção de criticidade presente no letramento crítico que defendemos nesse estudo “remete a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão” (MONTE MÓR, 2015, p. 43). Ou seja, o letramento crítico está diretamente relacionado à capacidade do indivíduo de refletir sobre o seu universo e de compará-lo com realidades diferentes, de se colocar na posição do seu interlocutor para, como consequência, saber conviver com as diferenças em um mundo plural e heterogêneo.

O letramento crítico pode levar a (novas) possibilidades de posicionamento e ação. Entendemos que tais possibilidades traduzem uma posição agentiva diante do contato com outros discursos. Assim, concordamos com Duboc (2014), quando ela diz que atividades que promovem a agência podem favorecer

a resposta do aluno ao seu entorno, ou seja, o seu posicionamento diante de uma determinada situação ou tema, a compreensão histórica desta sua posição e ainda o reconhecimento da existência de posicionamentos outros, além da possibilidade iminente de ver seu próprio julgamento transformar-se. (DUBOC, 2014, p. 27)

Ponderamos, assim, que pensar em possibilidades de trabalho com a Língua Inglesa junto a crianças do Ensino Fundamental I (EFI) deveria envolver o desenvolvimento de multiletramentos, que oportunizaria às crianças lançarem mão dos questionamentos e reflexões propostos em sala de aula para compreenderem melhor suas realidades. A seguir, fazemos uma breve descrição de como foi realizado o estudo.

### 3 Uma breve descrição do estudo

A investigação realizada é uma pesquisa qualitativa pois “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). O processo a que nos referimos envolveu uma experiência de introdução<sup>6</sup> da língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública na periferia de Maceió (AL).

Dentro do paradigma qualitativo de pesquisa, optamos por conduzir a nossa investigação como um estudo de caso que, segundo Ludke e André (1986, p.18 e 19), caracteriza-se por investigar uma realidade que é única. Em suas palavras: “O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outras realidades ou situações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). Quando falamos desse tipo de estudo, é muito importante que sejam determinadas as fronteiras que delimitam o caso que será estudado. Isso significa que um estudo de caso pode compreender apenas um grupo de alunos em sala de aula (se o pesquisador assim o desejar) ou um contexto maior, que envolva alunos, pais, professores e comunidade, por exemplo. Tudo depende de qual aspecto o pesquisador deseja focalizar ou aprofundar em sua investigação. Para Hood (2009, p. 68) o estudo de caso é um sistema delimitado<sup>7</sup>, necessário para que o pesquisador estabeleça as fronteiras do seu estudo.

Nossa investigação é um estudo de caso porque enfocamos um grupo de alunos que participou da primeira oferta de língua inglesa em uma escola pública da periferia da cidade de Maceió. Visamos entender profundamente a realidade específica durante o período investigado.

---

<sup>6</sup> Utilizamos o termo introdução para dar a ideia de que foi a primeira vez que o componente curricular língua inglesa foi oferecido na escola.

<sup>7</sup> “Bounded system” em Inglês.

Iniciamos o estudo no momento em que escolhemos a escola e tivemos o primeiro contato com as 30 crianças participantes, em novembro de 2014.

Ao todo, foram ministradas<sup>8</sup> 20 aulas, perfazendo um total de aproximadamente 40h de interação direta com os alunos. As aulas, assim, iniciaram em novembro de 2014 e terminaram em outubro de 2015<sup>9</sup>. Em cada momento-aula, procuramos coletar e posteriormente interpretar os dados dos planos de aula (20 ao todo), das gravações em áudio das aulas (20 transcrições), das produções realizadas pelos alunos nas aulas (textos, desenhos e vídeos) e dos diários de observação da professora pesquisadora (que eram redigidos após cada momento com as crianças. Foram 20 ao todo). Eventualmente, pudemos recolher também o diário de observação da professora titular da turma (02 diários) e um diário de observação de Alef<sup>10</sup>, um professor que foi convidado a participar em uma aula da pesquisa.

Desde o início da pesquisa, nossa intenção foi tornar as aulas e o aprendizado significativos para as crianças. Não havia a pretensão de elaborar um plano de curso previamente e sem o conhecimento das necessidades e interesses das crianças. Também não queríamos seguir nenhuma sugestão proposta por livros didáticos. Nós gostaríamos que os temas surgissem a partir das necessidades e dos interesses das crianças, uma vez que, se eles fossem escolhidos previamente correríamos o risco de, como nos previnem Rocha e Tílio (2009, p.307), abordar conteúdos não situados no mundo dos alunos porque seriam “abstrações em um vácuo social”. O universo da escola foi o primeiro tema escolhido e a partir dele surgiram os temas atividades de lazer e comida.

Foi durante as primeiras leituras atentas que fizemos dos dados coletados que identificamos a importância e a referência ao outro. Quem é esse outro que se revelou nos discursos produzidos pelas crianças? A partir dessa constatação, começamos a refletir sobre os impactos que a interação com o outro provoca na formação e na aprendizagem das crianças e acima de tudo na relação que elas passaram a estabelecer com a língua inglesa, por meio do contato com discursos e valores diversos.

---

<sup>8</sup> As aulas foram ministradas pela professora pesquisadora e coautora.

<sup>9</sup> Os encontros, com duração de 2h, ocorriam semanalmente, mas ocorreram algumas interrupções durante o período da investigação devido a uma greve dos servidores municipais e ao afastamento da professora titular da turma por licença maternidade.

<sup>10</sup> Vale ressaltar que todos os nomes aqui são citados são fictícios para preservar as identidades dos participantes e que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (parecer 770.624).

Queremos salientar que não estávamos aprendendo (ou ensinando) a língua e o seu único pacote cultural, principalmente ao lidar com crianças que estavam tendo um primeiro contato com uma língua adicional. Assim, achamos válido que elas aprendessem a língua e conhecessem outras culturas para ter uma visão de que o mundo pode ser (e de fato é) diferente de nós e para cada um de nós.

É esse contato com o novo e com o diferente que pode nos fortalecer e nos empoderar, uma vez que nos permite refletir criticamente sobre nossa realidade local a partir do contato com o global. Numa visão de transculturalidade, há uma permeabilidade entre culturas diversas, que interagem umas com outras num conceito análogo ao de fluidez. Concordamos assim com Cox e Assis-Peterson (2007) quando elas afirmam que

conceitos como pluralismo cultural, diversidade cultural, multiculturalismo ou interculturalidade não nos parecem ser capazes de traduzir essas realidades. Eles nomeiam a existência de grupos culturais diversos, contudo silenciam acerca de suas contaminações e seu permanente estado de fluxo. Para traduzir ainda que aproximadamente tais realidades, optamos pelo termo transculturalidade. (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 35)

A questão da criticidade surge, então, como uma necessidade basilar no trabalho com multiletramentos, uma vez que a proposta se coaduna com as questões referentes à diversidade de culturas e à diversidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea. Concordamos assim com Rojo (2012a, p28) quando ela diz que trabalhar com multiletramentos na escola envolve uma discussão sobre as culturas locais e as culturas globais, a fim de que os alunos construam critérios críticos de apreciação desses valores locais e globais. A seguir, apresentamos um recorte da interpretação dos dados, nos atendo às questões relacionadas ao trabalho com multiletramentos.

#### **4 O desenvolvimento da criticidade**

Para interpretação dos dados, enfocamos dois aspectos que se sobressaíram: o convívio com a diferença e o trabalho com a criticidade. Assim, acreditamos que não basta apresentar algo novo ou diferente aos alunos se não provocar o pensar, o refletir sobre a novidade. Por isso, entendemos que o contato com o diferente pode promover, via reflexão, a construção de novos olhares que, por sua vez, podem provocar o respeito e a compreensão de que a diferença não precisa ser necessariamente comparada e classificada como melhor ou pior. Nessa esteira de pensamento, nos apoiamos em Rocha (2012, p.105) quando ela diz que “sob perspectivas

pluralistas, é preciso que a ideia de respeito às diferenças incorpore a ideia de heterogeneidade em sua essência, levando-nos a valorar as diferenças sob perspectivas menos assimétricas”.

Para ilustrar a importância de fazer os alunos perceberem o diferente, o respeito a ele e o benefício de entendê-lo como mais um elemento que torna o mundo plural, destacamos o momento em que a professora pesquisadora levou imagens de salas de aula de diferentes países contemplando o tema “escola”.

Ao mostrar uma sala de aula na Inglaterra, por exemplo, (fig. 1) a seguinte discussão surgiu:



Figura 1. Sala de aula na Inglaterra

Fonte: [www.mdig.com.br](http://www.mdig.com.br).

João: Essa é de cair o queixo! (Se referindo a sala de aula)

Camila: Oxe! Só porque é na Inglaterra? Nada a ver! É normal, uma sala! Só que todo mundo é loiro, só tem uma menina morena...

Professora pesquisadora : O que você pensa disso?

Camila: Ela deve estar mal né tia, porque é pobre!

Professora pesquisadora: E todo preto é pobre?

Eliel: Nada a ver. Preto não pode ser rico não?

Camila: Eh, pode. Mas não sei... Essa não tá com cara não... Ela tá muito triste...

Professora pesquisadora: Pobre, preto e triste, como assim Camila?

Camila: É o que a gente vê aqui tia! A maioria é pobre e triste não é não?

Professora pesquisadora: Mas será que tem de ser assim? E será que aqui no Brasil é sempre assim?

João: Aqui no Brasil é né gente? Vamos combinar! Lá fora eu já não sei...

(Excerto aula 01)

Identificamos, a princípio, que há uma tentativa de generalizar a cultura (talvez desconhecida) do outro. No final da discussão, os alunos afirmam que se sentem à vontade para falar daquilo que conhecem (“Lá fora eu já não sei,,,”), e mesmo assim não percebem que tendem a fazer generalizações. Quando João diz “Aqui no Brasil é né gente? Vamos combinar!”, ele está se referindo provavelmente à sua realidade local e acaba englobando o Brasil inteiro. Tal discurso revela o que naturalmente fazemos e o que nos é transmitido e construído socialmente. Ao generalizar ideias, conceitos ou visões como João fez, perdemos uma oportunidade de abertura para questionamentos e novas visões. Em outras palavras, naturalizamos. Naturalizar promove a aceitação sem problematização ou questionamentos. Naturalizar promove a concordância e o consenso. Temos como objetivo ao ensinar línguas adicionais a não-naturalização. Neste sentido, Rocha (2012) sublinha a importância da criticidade. Para ela,

A construção do pensamento crítico e transformador por meio do ensino de língua inglesa nos primeiros anos da educação formal tem como base, portanto, o contínuo questionamento das relações que produzem as desigualdades, procurando romper com a forte tendência de se enxergar o diferente de forma unívoca e seguir padrões culturais modelares. (ROCHA, 2012, p. 86)

Retomando o excerto de aula 01, as perguntas feitas pela professora pesquisadora (“O que você pensa disso?”, “E todo preto é pobre?”, “Como assim...?”) evidenciam o objetivo de estimular o debate e a reflexão sobre os discursos naturalizados verbalizados pelas crianças. Quando Eliel indaga seus colegas, “Nada a ver! Preto não pode ser rico não?”, ele está, de certa forma, abrindo possibilidades para reflexões além daquelas já conhecidas e generalizadas por eles (“É o que a gente vê aqui tia...”). Claro que, esses momentos de interação, de contato, de troca e de reflexão sobre os diferentes olhares devem ser estimulados e oportunizados para fomentar o desenvolvimento da criticidade.

Um desses momentos aconteceu durante a produção de alguns vídeos de curta duração, em que as crianças iriam se apresentar para duas ETAs<sup>11</sup> que estavam em estágio na Universidade Federal de Alagoas e iriam nos ajudar em alguns encontros da pesquisa. Os alunos gravaram seus vídeos que foram mostrados para elas e as ETAs (Christina e Maggie) também

---

<sup>11</sup> As ETA's (English Teaching Assistants) fazem parte de um programa desenvolvido pela CAPES – Fulbright, que consiste na inserção de um bolsista norte americano na condição de assistente de ensino em cursos de bacharelado ou licenciatura em Letras – Inglês. A Faculdade de Letras da UFAL recebeu nesse ano quatro bolsistas.



gravaram um vídeo em que se apresentavam para as crianças. No momento em que a professora pesquisadora mostrou os vídeos das americanas em sala de aula, a seguinte discussão surgiu:

Eliel: Oxe, tia!! Essa Maggie é americana, mas a outra não é não!!!

Professora pesquisadora: Por que você diz isso?

Eliel: A outra é chinesa tia! Tem os olhos puxados!

Professora pesquisadora: Ué... Vocês acham que todo mundo nos Estados Unidos é loiro como a Maggie?

Emily: A maioria é sim tia! Se não for é porque não é americano!

Professora pesquisadora: Será? O que vocês acham?

João: Acho que não tia! E aqueles jogadores de basquete? A maioria é preto!

Professora pesquisadora: Aqui no Brasil, todo mundo é igual?

Vários alunos: Claro que não!

João: Aqui é tudo misturado tia!

Professora pesquisadora: E por que vocês acham que lá nos Estados Unidos todo mundo deve ser igual?

(vários alunos falam ao mesmo tempo entre si)

Professora pesquisadora: O que você acha Emily?

Emily: É... Pode ser, como eu não conheço né? Aqui eu posso falar porque conheço!  
(Excerto aula 02)

Nesse excerto percebemos a presença de vários conceitos cristalizados como senso comum no discurso das crianças. Ao falar sobre aspectos físicos dos habitantes de um determinado lugar eles reafirmam o padrão do americano como branco e loiro. Para eles também, todos aqueles com olhos puxados são chineses. Interessante é perceber que essas afirmações surgem, como já mencionamos, muitas vezes, pelo desconhecimento do outro e de suas diversas culturas. O estereótipo é criado numa tentativa de homogeneização dessas culturas. No caso da cultura americana vemos a consolidação do padrão físico do europeu – branco, loiro e muito provavelmente considerado bonito. Ao pedir que eles refletissem sobre essa diferença, a aluna chega à conclusão que pode falar com propriedade daquilo que conhece e não do desconhecido (É... Pode ser, como eu não conheço né? Aqui eu posso falar porque conheço!). Por isso é tão importante para as crianças conhecerem, terem contato com outros, mesmo sabendo que esse contato a princípio as desestabiliza.

Ao tratar do tema “comida” trabalhamos a criticidade e o exercício da cidadania. Ao todo, foram cinco aulas trabalhando comidas e a professora pesquisadora realizou três atividades diferentes com os alunos. Na primeira atividade, a pesquisadora deixou que as crianças verbalizassem palavras relacionadas a comida que fossem significativas para elas, ao invés de simplesmente levar um vocabulário pré-determinado. Assim, recolheu encartes dos

supermercados próximos ao conjunto habitacional onde fica a escola e pediu que eles montassem o seu “prato”, de acordo com seus gostos pessoais. Eles deveriam recortar e colar nos pratos os produtos disponibilizados nos encartes. Eles também poderiam desenhar, colorir, recortar e colar seus alimentos preferidos.

Com os pratos montados as crianças iriam socializar com seus colegas, verbalizando as suas escolhas. Esse primeiro momento foi feito em língua materna. A partir daí foi introduzido o vocabulário em inglês relacionado àquelas comidas que eles escolheram. Num segundo momento, eles voltaram a apresentar as suas escolhas, mas agora em inglês. Percebeu-se que as crianças tinham interesse em discutir questões relacionadas a alimentos saudáveis e não saudáveis e em uma das aulas surgiu um debate acerca do lanche que era servido na escola. As crianças achavam o lanche saudável, mas repetitivo (eles tomavam sopa quase todos os dias) e então a professora pensou na criação de um novo cardápio para o refeitório. Esses cardápios foram elaborados em inglês (fig. 2) e a coordenação da escola concordou em participar do processo, discutindo a viabilidade de sua implantação.

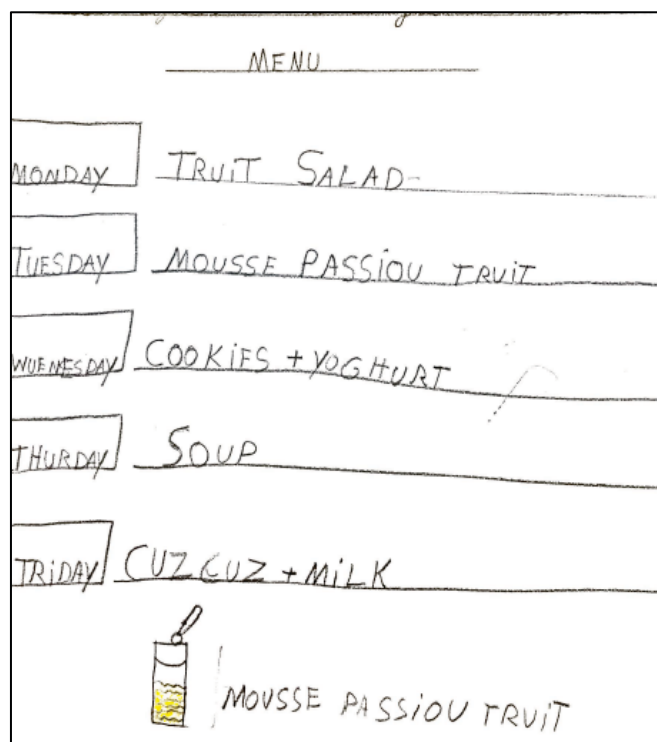


Figura 2

As crianças apresentaram os seus cardápios em Inglês e então foi feita uma votação para selecionar o melhor. A coordenadora Fábيا foi até a sala de aula nesse dia para conversar com os alunos sobre a proposta vencedora. A seguinte discussão surge:

Fábيا: “ Olha só. Deixa eu explicar como é escolhido o cardápio pela SEMED.... (ela faz toda a explicação sobre a forma como os cardápios devem ser iguais em todas as escolas, para proporcionar uma “melhor qualidade” do lanche)

Leo: “Oxe!! É tudo igual em Maceió todo é? Tá errado isso!!! E se numa escola os meninos gostarem mais de uma coisa do que de outra?”

Fábيا: “A SEMED não tem como dar conta disso. São muitas escolas. Tem de haver um padrão de qualidade. Olha só, desse cardápio que ganhou aqui, eu já digo, a salada de frutas tá fora! Eles não permitem porque é muito perecível.”

Emily: “Mas é só fazer na hora que a gente for comer... Que frescura tia!!! Estraga não...”

Fábيا: “O chocolate também tá fora. Tem muita criança que é alérgica e não pode...”

Vários alunos: “Ah tia!!! Então não adiantou nada o nosso cardápio...”

Professora pesquisadora: “Não tem como negociar Fábيا? O que vocês acham da proibição do chocolate?”

Edu: “Chocolate a gente já sabia né tia? Mas fruta é saudável...”

Fábيا: “Bom, o que a gente pode fazer, é deixar um dia com frutas, mas sem salada...”

Edu: “A gente pode escolher as frutas?”

Fábيا: “Tenho de falar com o diretor, vamos ver...”

(Excerto de aula 03)

Percebemos a intenção dos alunos em negociar, tentar modificar a realidade existente. O discurso representativo de poder da Coordenadora (“eu já digo, a salada de frutas tá fora”), não intimida as crianças que tentam e de fato conseguem, uma negociação. O desenvolvimento dessa capacidade de negociação para nós representa uma prática de Letramento Crítico, uma vez que há uma tentativa de adaptar o discurso do outro às realidades e necessidades locais. Percebemos que, apesar da discussão não ter sido realizada na Língua Inglesa ela surgiu a partir dos usos que as crianças fizeram desta língua para se expressarem e se posicionarem.

## 5 Algumas considerações

Acreditamos que as crianças participantes do estudo iniciaram um processo de questionamento e um possível empoderamento que foi iniciado pela possibilidade de acesso a outras culturas e outros discursos que a aprendizagem por meio da língua adicional lhes proporcionou. Infelizmente esse acesso (e conseqüentemente essa possibilidade de empoderamento) ainda vem sendo negada às crianças das séries iniciais do EFI público, não só

pelo apagamento da língua adicional de seus currículos, mas também pela não valorização da importância que o trabalho crítico com o uso da língua poderia proporcionar.

Ao tratar sobre reflexão e conscientização em relação aos discursos que nos circundam e, principalmente, sobre a língua inglesa, é inevitável se pensar em contribuições para formação das crianças como cidadãos nessa e para essa sociedade contemporânea, fluida e transcultural. Por tudo que foi descrito e interpretado, acreditamos que a língua inglesa foi vista nessa pesquisa além de uma perspectiva estrutural; a língua foi vista aqui exatamente da forma como acreditamos que ela seja: viva, como nos diz Bakhtin. Entendemos e trabalhamos com a língua viva porque ela possibilita diálogos que podem levar à reflexão e à agência.

As crianças participantes tiveram a oportunidade de refletir, a partir do uso da língua, sobre as diferenças entre o seu mundo e o mundo do outro. A partir dessa reflexão, nos propusemos a fazê-las perceber que as diferenças não nos fazem melhores ou piores do que o outro. Tentamos assim, fugir dos eixos binários que circundam os discursos ainda carregados de modernidade do mundo de hoje – certo/errado, melhor/pior. Quando os alunos tiveram a oportunidade de propor e de discutir a implantação de um novo cardápio para o refeitório da escola, por exemplo, eles estavam de fato, refletindo e tentando modificar os discursos hegemônicos centralizadores e homogeneizantes que os circundam. Isso é, para nós, um indício claro de cidadania ativa. Por isso defendemos que a inclusão do componente curricular língua inglesa no EFI tem muito a colaborar na construção de cidadãos críticos e éticos, que possam efetivamente refletir sobre seus contextos de mundo e eventualmente modificá-los a partir de sua agência.

A transformação pela qual os participantes passaram abriu espaços para que os significados apresentados inicialmente por eles fossem questionados. Eles foram provocados a enxergar, quando possível, por outros prismas. Entendemos também que todas as ações praticadas pelos alunos revelam as suas formas de entender e de agir no contexto onde vivem, contexto esse que é cada dia mais multimodal. Defendemos, por fim, que o ensino de uma língua adicional para as crianças na escola precisa ter sempre como foco o desenvolvimento do pensamento crítico para que elas possam viver conscienciosamente em nosso mundo contemporâneo.

## Referências

- ANTONINI, A. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. 149 p.
- ASSIS – PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDI, S. M. (Org.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance**. São Paulo: Editora Hucitec, 7ª edição, 2014.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série**. v. 1. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.
- CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: CUP, 2001. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- \_\_\_\_\_. **Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children**. ELT Journal – Oxford University Press, n.57, p. 105-112, abr. 2003.
- CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: CUP, 1997.
- DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.) **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 21-47.
- GEE, J.P. **What videogames have to teach us about learning and literacy**. New York: MacMillan, 2003.
- GRADDOL, D. **English Next**. Plymouth: British Council, 2006.
- HOOD, M. Case Study. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. **Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction**. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009. DOI [https://doi.org/10.1057/9780230239517\\_4](https://doi.org/10.1057/9780230239517_4)
- JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 21-39.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, G.A. **O Ensino de Inglês para Crianças: uma análise das atividades em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2003.

MENESES, M.P., Epistemologias do Sul, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | 2008. p. 5-10. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/689>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas – ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MOITA LOPES, L.P. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a Base Intelectual para uma Ação Política. In: BARBÁRA L.; RAMOS, R. C. G. (Org.) **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-46.

MOREIRA JÚNIOR, R.S. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas**. 2016. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PINTER, A. **Teaching Young Language Learners**. Oxford: OUP, 2006.

PHILLIPS, S. **Young Learners**. Oxford: OUP, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. A Geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.) **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

\_\_\_\_\_. A Língua Estrangeira para Crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Org.). **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-aprendizagem e Formação Docente**. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 9-12.

ROCHA, C.H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J.R.A; RAMOS, S.G.M. (Org.). **O Ensino de LE para Crianças: Reflexões e Contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 1-34.

\_\_\_\_\_. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade**. São Paulo: Pontes Editora, 2012.

ROCHA, C. H.; TÍLIO, R.C. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 48, p. 295-316, 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200008>

ROJO, R.H.R Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

\_\_\_\_\_. Protótipos didáticos para os Multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 7-9.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 11- 31.

SANTOS, L.I.S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?**. 2005. Dissertação (mestrado) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

\_\_\_\_\_. **Língua Inglesa em Anos Iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2007. Tese (doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

SCAFFARO, A. P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar**. 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2006.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. **Teaching English to Children**. London: Longman, 1990.

SZUNDY, P. T. C. **Os Jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem**. 2001. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

TAMBOSI, H. H. F. **Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TEIXEIRA E SILVA, R. Representações de Países e Regiões de Língua Portuguesa em Materiais Didáticos usados em Macau para o Ensino de Português como Língua não Materna. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Org.). **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de Globalização e Internacionalização**. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 105-128.

TÍLIO, R. Linguística (aplicada), contemporaneidade e materiais didáticos: diálogos. In: SANTOS, L.I.S; SILVA, K.A. (Org.) **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 57-76.

\_\_\_\_\_. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Org.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 51-67.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J.R.A; RAMOS, S. G. M. (Org.). **O Ensino de LE para Crianças: Reflexões e Contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 107-136.

Artigo recebido em: 03.07.2017

Artigo aprovado em: 01.11.2017

## **Letramento crítico e o ensino de língua inglesa: fomentando o senso crítico e a cidadania nas aulas de leitura**

**Critical literacy and the teaching of English:  
fostering critical sense and citizenship in reading classes †**

Flávia Matias Silva\*

**RESUMO:** Este artigo é um recorte da proposta desenvolvida em dissertação de mestrado, cujo título é *O papel do ensino de língua inglesa na formação do leitor/cidadão crítico: leitura e letramentos no contexto escolar*, defendida na Universidade Federal Fluminense em 08 de dezembro de 2015. A pesquisa desenvolvida na dissertação objetivou investigar o papel do letramento crítico (DUBOC, 2014; JORDÃO, 2013, 2014; LANKSHEAR; McLAREN, 2013; TÍLIO, 2012, 2015) e do conhecimento local (KUMARAVADIVELU, 2006) em um processo de implementação das atividades de leitura das quatro primeiras unidades do livro *Alive high: inglês, 3º ano: Ensino Médio*. Todavia, no presente estudo, analisamos a segunda unidade, objetivando, assim, ilustrar de forma mais sucinta o trabalho desenvolvido na dissertação. Cabe também salientar que a análise do processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa ocorreu em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio – Regular de uma escola estadual localizada no município de São Gonçalo/RJ. No que tange aos resultados dessa análise, eles mostraram que o texto da segunda unidade e suas respectivas atividades de leitura podem fomentar práticas crítico-reflexivas e, por conseguinte, viabilizar a formação de leitores/cidadãos críticos. Contudo, para que esse objetivo seja alcançado, o professor precisa estar ciente da importância do papel do conhecimento local e do seu próprio papel de mediador no desenvolvimento e/ou da adaptação dessas atividades pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento crítico. Língua inglesa. Conhecimento local. Ensino de leitura.

**ABSTRACT:** This article is a shortened version of a master's dissertation entitled *The role of English language teaching in the development of critical readers/citizens: literacies and reading in the school context*, which was defended on 8<sup>th</sup> December, 2015 at the Fluminense Federal University. The purpose of this study was to examine the role of critical literacy (DUBOC, 2014; JORDÃO, 2013, 2014; LANKSHEAR; McLAREN, 1993; TÍLIO, 2012, 2015) and local knowledge (KUMARAVADIVELU, 2006) during the implementation of reading activities presented by the first four units of the book *Alive high: English, 3<sup>rd</sup> year: high school*. However, this article focuses its analysis on the second unit of the book in order to briefly illustrate the study. It is important to point out that the analysis of the teaching and learning processes of reading occurred in two classes of the 3<sup>rd</sup> year of a public High School located in São Gonçalo/RJ. In relation to the results, they showed that the text of the second unit and its reading activities may foster social, discursive, critical and reflexive practices and, therefore, enable the development of critical readers and citizens. Nonetheless, to accomplish this goal, the teacher needs to be aware of the importance of local knowledge as well as of their role as mediators in the development and/or adaptation of the educational activities.

**KEYWORDS:** Critical literacy. English Language. Local knowledge. Teaching of reading.

---

\* Doutoranda em Estudos de Língua pela Universidade Federal Fluminense.



## 1 Introdução

O presente estudo é um recorte da proposta desenvolvida em dissertação de mestrado, defendida em 2015, que consistiu em analisar como o ensino de leitura em língua inglesa, implementado à luz da inter-relação entre o letramento crítico e o conhecimento local (KUMARAVADIVELU, 2006), pode desenvolver a reflexão e criticidade em alunos do último ano do curso de Formação Geral (Ensino Médio – Regular) de uma escola pública. A escola em questão é o *Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) - Brizolão 410 - Patrícia Rendler Galvão - Pagu*, que fica localizado no bairro de Santa Isabel, em São Gonçalo, Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Por ser um recorte de pesquisa, este artigo analisa o processo de implementação das atividades de leitura da seção *Beyond the lines...* de uma unidade do livro didático *Alive high: inglês, 3º ano: Ensino Médio*. Cabe também ressaltar que a opção pelo volume do 3º ano da coleção *Alive high: inglês* justifica-se pelo fato de o livro analisado prometer o desenvolvimento do letramento crítico por meio de suas atividades de leitura. Corroborando essa afirmação, a análise apresentada pelo *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio* também destaca que as atividades de leitura propostas na seção *Beyond the lines...* desse livro didático são comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica. (BRASIL, 2014, p. 39)

Quanto à investigação sobre o papel do conhecimento local (KUMARAVADIVELU, 2006) no desenvolvimento da reflexão e da criticidade dos alunos, é importante ressaltar que ele tem como fundamento a pedagogia pós-método. Nessa perspectiva, “o trabalho pedagógico não é moldado por um ou por outro método, mas sim referenciado por princípios gerais compartilhados pela comunidade escolar [...]” (JORDÃO, 2014, p. 205).

## 2 Letramento crítico: algumas premissas e sua relação com o ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira

O conceito de letramento surgiu no Brasil no final do século XX, como um termo usado em referência a práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas, ou seja, práticas que não privilegiavam somente um entendimento superficial do texto. De acordo com Coradim (2014, p. 104), o conceito de letramento deu origem a diversos outros conceitos tanto técnicos quanto relacionados à transposição didática. Dentre esses desdobramentos, figuram o

letramento visual, o digital, o multicultural e o crítico, que, por sua vez, compartilham o intuito de caracterizar o ensino de leitura além de uma mera prática de decodificação.

No tocante ao letramento crítico (doravante LC), ele teve origem nos anos 1960, a partir de contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia crítica freireana (FREEBODY; MUSPRATT et al. 2008 & 1997 *apud* DUBOC, 2014, p. 219). Portanto, o LC é uma visão que está voltada a práticas com diversos textos de forma interativa e engajada, promovendo, assim, o desenvolvimento do senso de cidadania e o enfoque da linguagem enquanto prática social e discursiva.

Ademais, de acordo com Vetter (2008, p. 110 *apud* MATTOS, 2014), o letramento crítico associado à educação para a cidadania promove a conscientização dos educandos, empoderando-os para tornarem-se cidadãos críticos e proativos. Corroborando essa questão, Wenger (1998 *apud* MATTOS, 2014, p. 173) destaca que a educação para a cidadania é muito mais que formadora, ela é transformadora. Enquanto a educação visa à transformação do indivíduo, a educação para a cidadania apresenta uma visão mais abrangente e democrática, pois visa à transformação de grupos sociais através da participação ativa dos indivíduos.

Cabe também sublinhar que por meio do LC, uma perspectiva simplista acerca de uma questão nunca é adotada, haja vista que a problematização sempre gera maior reflexão. De acordo com Duboc (2014, p. 221), o exercício de crítica não deve estar voltado à construção de informações, mas sim, à problematização dos sentidos que, por sua vez, mostra ao leitor a própria natureza social da linguagem e do conhecimento.

Nesse sentido, importantes pilares do LC, tais como “a contextualização, a subjetividade e a heterogeneidade” (GEE, 2004; KALANTZIS et al., 2005; KALANTZIS; COPE, 2008; MENEZES DE SOUZA, 2011 *apud* DUBOC, 2014) precisam ser desenvolvidos em sala de aula. Ainda segundo Duboc (2014, p. 227), independentemente do formato de implementação, o trabalho de LC deve se apoiar nesses pilares, pois eles promovem a ressignificação do modelo curricular, que por óticas tradicionais geralmente difunde conteúdos descontextualizados, homogêneos, objetivos e únicos.

Quanto a sua implementação, a visão que promove o LC não estabelece uma lista de métodos ou ações que devam funcionar da mesma maneira em todos os contextos. Nesse sentido, o professor tem autonomia para desenvolver suas práticas e transformá-las. Existe, de fato, um incentivo ao desenvolvimento da consciência crítica do professor e do aluno, fazendo

com que eles adotem um comportamento proativo em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Deve-se também salientar que apesar de não seguir modelos predeterminados, o LC apresenta princípios norteadores, haja vista que seu “exercício deverá se pautar em aspectos fundamentais como a contextualização, a heterogeneidade, a subjetividade, a multiplicidade de sentidos.” (DUBOC, 2014, p. 227) Corroborando essa afirmação, Luke (2007 *apud* JORDÃO, 2014, p. 204) estabelece uma analogia entre o letramento crítico e uma igreja aberta. Igreja, porque o LC é baseado em pressupostos específicos com base em uma visão crítico-reflexiva de mundo, de educação e de língua; e aberta, porque ele é receptivo a diferentes maneiras de desenvolver esses pressupostos nas práticas educacionais. Além disso, essa abertura possibilita que os participantes dessa “igreja” sejam narradores e construtores de histórias sobre o mundo a partir de uma reflexividade e de referenciais específicos, culturalmente marcados e ideologicamente situados.

Quanto ao tratamento dado à leitura em língua estrangeira por meio do LC, Edmundo (2013) assinala que

Ler não é simplesmente extrair sentidos dados em um determinado texto, mas construir sentidos no ato de leitura [...]. A leitura no ensino por LC contrapõe-se, portanto, à perspectiva de leitura tradicional, cujo objetivo educacional é promover a compreensão do mundo partindo do pressuposto de que haveria uma realidade fora do sujeito, a qual poderia ser alcançada por meio da língua. (EDMUNDO, 2013, p.76)

É importante ressaltar que o “LC não despreza o trabalho com leitura que envolva reconhecimento, decodificação e compreensão, mas o estende à interpretação e transposição social, de forma a fazer da atividade de leitura realmente uma prática social.” (TÍLIO, 2012, p. 1004)

Ainda segundo Tílio (2012, p. 1004, 1005), os pressupostos do LC estabelecem que o conhecimento é ideológico, uma vez que se baseia em regras discursivas de cada comunidade. Já a realidade não pode ser capturada pela linguagem, devendo ser compreendida em seu contexto localizado. No tocante ao significado, este é sempre múltiplo, negociável e contestado e (re/co)construído cultural e historicamente.

Decerto, ter o letramento crítico como visão de ensino de leitura é torná-la menos conteudista, pois o texto não é um mero pretexto para ensinar gramática e vocabulário. Tal enfoque é também central em Rojo (2009, p. 120), visto que ela defende uma concepção de

ensino de leitura sob um viés discursivo, em que o texto tem seu espaço histórico e ideológico e o leitor tem liberdade de desvelar seus efeitos de sentido.

Em relação à multiplicidade de sentidos criados ao longo da leitura, o professor precisa perceber esse fato como algo positivo dentro e fora de aula. Ou seja, a tradição de impor um sentido único ao texto, geralmente derivado de um contexto hierárquico, onde as respostas e ideias produzidas pelos alunos obrigatoriamente devem ser condizentes com as do professor, não se alinha às propostas do LC.

Em linhas gerais, o LC propõe uma visão de ensino de leitura menos tradicional. Contudo, isso não significa que a concepção de texto enquanto discurso indique que aspectos linguísticos serão descartados. Como foi discutido anteriormente, o letramento crítico não rejeita o processo de decodificação, uma vez que reconhece a sua importância no processo de leitura. Ele, na verdade, transcende-a.

Dessa forma, os sentidos não são simplesmente extraídos do texto, mas sim, co-construídos por meio das interações entre os sujeitos e das interações dos sujeitos com o mundo. O leitor situado de maneira histórica e social confere ao texto os sentidos no momento da leitura, e estes são múltiplos, pois refletem as diferentes facetas desse sujeito ideológico.

### **3 A inter-relação entre conhecimento local, pós-método e letramento crítico**

Em um contexto de globalização e discursos neocoloniais, o conhecimento local (KUMARAVADIVELU, 2006) é geralmente caracterizado por suas particularidades, enquanto o conhecimento global é universalizado. Ou seja, o “conhecimento local refere-se às ‘maneiras de saber pelas quais as pessoas negociam seus próprios termos que estão tipicamente fora das fronteiras dos paradigmas aceitáveis ou dominantes’, fundamentados pela familiaridade pessoal e derivado de experiência vivida” (NORTON, 2010, *apud* MACIEL, 2013, p. 242).

A despeito de vivermos em um contexto híbrido, sofremos ainda uma forte influência do chamado mundo ocidental. Assim, as salas de aula, por meio de seus materiais didáticos, teorias e práticas pedagógicas, muitas vezes reproduzem e disseminam ideologias hegemônicas de maneira impositiva.

Em face dessa predominância do conhecimento global na esfera escolar, faz-se necessário também o desenvolvimento de práticas que valorizem a pluralidade e legitimem identidades, códigos e práticas pedagógicas das comunidades locais. Nessa direção, o espaço de práticas sociais voltado à reflexão que o LC gera coaduna-se à pedagogia pós-método

(KUMARAVADIVELU, 2006), cujas premissas apontam para a valorização do conhecimento local e, por conseguinte, para a realização de práticas pedagógicas norteadas pela experiência e vivência de professores e alunos. Como bem assinala Jordão (2014),

A “igreja aberta” do LC permite que cada espaço local determine seus procedimentos, sua metodologia, suas práticas de letramento – não existe um método específico, um receituário, um conjunto de procedimentos recomendado pelo LC: essa visão de mundo funda-se ao profundo respeito aos conhecimentos locais e, portanto adentra a perspectiva do pós-método, uma perspectiva em que trabalho pedagógico não é moldado por um ou por outro método, mas sim referenciado por princípios gerais compartilhados pela comunidade escolar [...]. (JORDÃO, 2014, p. 205)

A pedagogia pós-método apresenta-se como um sistema tridimensional, assentado em três parâmetros, a saber: o parâmetro da particularidade, o parâmetro da praticidade e o parâmetro da possibilidade.

O parâmetro da particularidade preconiza a reflexão crítica do professor sobre seu contexto. Nesse sentido, o professor deve estar atento ao papel do conhecimento local na identificação e solução de problemas, assim como ao desenvolvimento de práticas condizentes com o contexto do qual ele faz parte. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 544).

Como salienta Kumaravadivelu (2006, p. 172), esse parâmetro promove o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das condições locais de ensino-aprendizagem, bem como permite que professores, individualmente ou coletivamente, observem e avaliem suas práticas com vistas ao seu aprimoramento.

Quanto ao parâmetro da praticidade, ele enfoca a relação entre teoria e prática, e enfatiza a autonomia do professor no desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Conforme Kumaravadivelu (2006, p. 173), o professor precisa promover práticas pedagógicas que reflitam o seu contexto e cotidiano e, por conseguinte, teorizar sua prática, assim como exercer aquilo que ele teorizou. Dessa forma, as teorias geradas pelos próprios professores são valorizadas a partir de suas práticas.

Já o parâmetro da possibilidade deriva principalmente da pedagogia crítica freireana, que incentiva alunos e professores a refletirem criticamente acerca de suas condições históricas e sociais. Nesse sentido, as experiências de professores e alunos, cuja base é o seu próprio contexto sociocultural e histórico, possibilitam que eles se apropriem da língua inglesa e a utilizem de acordo com os seus próprios valores e visões (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 544). Dessa forma, a realidade de professores e alunos é respeitada.

Retomando o parâmetro da particularidade, KUMARAVADIVELU (2006, p. 171) destaca que o conhecimento local é gerado a partir das próprias exigências e vivências locais. Portanto, as experiências trazidas por professores e alunos para a sala de aula podem ressignificar todo o processo de ensino-aprendizagem:

As experiências que os participantes trazem para o contexto pedagógico são moldadas, não somente por aquilo que vivenciam em sala de aula, mas também pelo contexto social, econômico e político do qual eles fazem parte. Essas experiências têm o potencial de alterar naturalmente e inesperadamente os objetivos e atividades desenvolvidas por aqueles que elaboram diretrizes, currículos ou livros didáticos. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 174, tradução nossa)<sup>1</sup>

Tendo como base o conhecimento local, a pedagogia pós-método promove o empoderamento de professores com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 549). É um conceito que fomenta a reestruturação e reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas promovidas no contexto escolar. Sob o viés da pedagogia pós-método, qualquer programa de estudo, que, por sua vez, apresente objetivos específicos dentro de um determinado contexto institucional e sociocultural, precisa estar sensível às peculiaridades de determinado grupo de professores que ensina a determinado grupo de alunos.

Acerca da singularidade de cada contexto escolar, Coughlan e Duff (1994, p. 174 *apud* SILVA, 2009) salientam que

[...] cada comunidade de aprendizagem é única no sentido vygotskiano, em que o conhecimento se constrói mediante interações entre os participantes de cada grupo. A imutabilidade do livro didático e, conseqüentemente a segurança supostamente suprida por ele são simplesmente um construto inexistente, pois cada sala de aula que utilizar determinado livro poderá obter resultados diferentes. Ou ainda, o mesmo livro didático utilizado na mesma comunidade de aprendizagem em épocas diversas pode apresentar resultados também diferentes.

Sendo assim, nenhum livro didático elaborado a nível nacional, por exemplo, dará conta plenamente das nuances geradas pelo conhecimento cultural situado, haja vista que a singularidade de cada contexto escolar exerce uma determinada influência sob seu uso.

---

<sup>1</sup> Citação na versão original: “The experiences participants bring to the pedagogical setting are shaped, not just by what they experience in the classroom, but also by a broader social, economic, and political environment in which they grow up. These experiences have the potential to alter classroom aims and activities in ways unintended and unexpected by policy planners or curriculum designers or textbook producers.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 174)

Deve-se destacar também que sob o viés do LC, o professor não está impedido de cumprir com os objetivos linguísticos propostos pelo livro didático. No entanto, ele precisa mostrar aos alunos que aqueles saberes trazidos no livro didático não são absolutos e estáveis, mas constituem uma perspectiva, que pode sofrer alterações a depender de quem o responde. (DUBOC, 2014, p. 220, 221)

#### 4 Metodologia de pesquisa

Os instrumentos utilizados para a geração de dados para este artigo focalizaram a análise das atividades de leitura da segunda unidade do livro didático e dos desdobramentos gerados pelo conhecimento local durante a implementação do quadro *Beyond the lines...* da seção *Let's read!* em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio - Regular do curso de Formação Geral do turno da manhã no *CIEP Brizolão 410 - Patrícia Rendler Galvão - Pagu*.

Os alunos participantes da pesquisa pertenciam às turmas 3001 e 3002. Ambas as turmas eram compostas por jovens que moravam nas adjacências da escola e suas idades variavam entre 16 e 18 anos. Grande parte desses alunos estudava no *CIEP Brizolão 410* há mais de dois anos, ou seja, eles iniciaram e concluirão o Ensino Médio na mesma escola.

Outro fato relevante é que a maioria somente estudava a língua inglesa na escola. Poucos alunos a estudaram anteriormente em escolas de idioma. Consequentemente, todo o conhecimento sobre a língua inglesa foi adquirido por eles na escola ou nas práticas sociais diárias, tais como ouvir músicas e assistir a filmes ou a vídeos em inglês.

Com base nesse breve panorama, constatamos que os alunos de ambas as turmas apresentavam nível básico de proficiência em língua inglesa; contudo, esse fato não pôde constituir-se como um obstáculo para o desenvolvimento de um trabalho de viés crítico com textos autênticos, uma vez que a proposta de ensino de leitura adotada nesta pesquisa visou minimizar os problemas de ordem linguística, além de incentivar o desenvolvimento do senso crítico dentro e fora de sala de aula.

Cabe também salientar que as turmas do último ano do Ensino Médio (turmas 3001 e 3002) foram escolhidas para fazer parte deste estudo pelo fato de serem majoritariamente compostas por alunos que demonstraram uma postura mais receptiva à implementação de um trabalho que contemplou o desenvolvimento da reflexão crítica.

Todavia, a implementação de atividades de leitura voltadas ao desenvolvimento da criticidade em turmas com perfis considerados mais amadurecidos não implica o descarte desse

tipo de prática desde o início da educação básica. Segundo Tílio (2012, p. 1007), é natural esperar que trabalhos de leitura em língua estrangeira que promovam a criticidade sejam mais facilmente implementados em turmas compostas por alunos mais velhos; contudo, o ideal é que tais práticas de letramento estejam presentes desde o início da formação leitora do aluno.

Em relação ao modelo de análise metodológica, o presente estudo é uma pesquisa qualitativa de cunho participante, que foi organizado e conduzido pela professora regente das turmas e também autora deste artigo.

Além do modelo participante de pesquisa, que se ocupa, em princípio, da análise das práticas pedagógicas que envolvem tanto a comunidade escolar quanto o pesquisador, que também exerce o papel de partícipe, este estudo, ao analisar as potencialidades do conhecimento local tendo como base as atividades de leitura de um livro didático, inclui ainda procedimentos de análise documental.

Segundo Lüdke e André (2014, p. 45), a análise documental pode ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja para complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja para desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

Quanto à análise das atividades de leitura, consideramos suas etapas didáticas de ensino (pré-leitura, leitura e pós-leitura), bem como as distintas facetas de suas operações. Além disso, tivemos como foco de análise a relevância do tema apresentado no texto da segunda unidade no intuito de investigar se ele despertou o interesse dos alunos participantes e, por conseguinte, se tornou um elemento facilitador para o processo de ensino-aprendizagem de leitura.

## **5 Análise e geração de dados**

O texto *Greenpeace* encontra-se na segunda unidade do livro *Alive high: inglês, 3º ano: Ensino Médio e* apresenta como temática principal a preservação do meio ambiente. O texto, que é uma campanha do *Greenpeace* contra o desmatamento de florestas, é também composto por breves informações sobre as ações e responsabilidades dessa organização ambiental ao redor do mundo.

No que tange ao seu gênero discursivo, o texto *Greenpeace* é um pôster que apresenta mais elementos visuais do que verbais em sua composição, trazendo como pano de fundo a história de Chapeuzinho Vermelho.

Acerca da alusão a um conto clássico, o manual do professor destaca que o trabalho de exploração desse texto é uma ótima oportunidade para o professor discutir com os alunos o



conceito de intertextualidade, uma vez que o leitor facilmente identificará os elementos da história de Chapeuzinho Vermelho e contrastará a imagem da floresta representada na história infantil à da floresta que aparece destruída na campanha (MENEZES; BRAGA et al., 2013, p. 209).

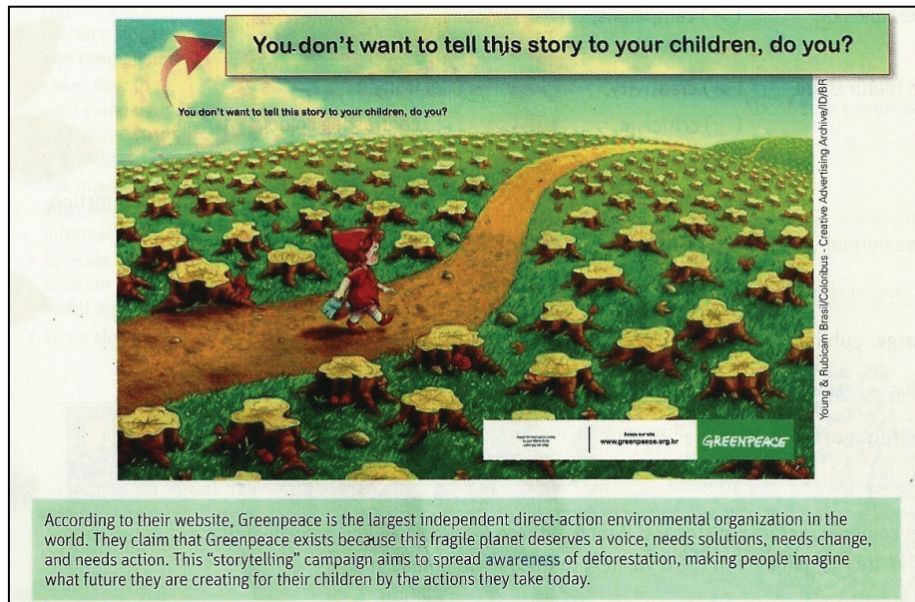


Figura 1. Texto *Greenpeace*  
Fonte: Menezes; Braga et al. (2013, p. 36)

Contudo, o texto analisado apresenta uma intertextualidade implícita, pois não há citação expressa de sua fonte. Portanto, cabe ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, e assim, identificar o intertexto e os objetivos de seu produtor ao inseri-lo no seu discurso.

Em relação ao interesse dos alunos de ambas as turmas pelo texto, pudemos observar que o fato de o texto abordar um tema conhecido por todos, que foi a importância da preservação da natureza, e de também apresentar elementos visuais que facilitaram sua compreensão, permitiu que sua “leitura superficial” (AMORIM, 1997) ocorresse de modo mais fluido, viabilizando, posteriormente, uma leitura mais aprofundada com vistas à sua problematização.

Por fim, a problematização do texto *Greenpeace* ocorreu de forma mais contundente durante as atividades de pós-leitura, que foram realizadas conjuntamente com as atividades da seção *Beyond the lines...* Ou seja, o texto *Greenpeace* também serviu como importante base para o desenvolvimento e implementação das atividades de viés crítico.

### 5.1 Atividades do quadro *Beyond the lines...* da seção *Let's read!* e seus desdobramentos

A seção *Beyond the lines...* é geralmente apresentada no livro *Alive high: inglês, 3º ano: Ensino* como a última atividade da seção *Let's read!*. Portanto, a nosso ver, nessa seção, ela poderia ser também concebida como a etapa de pós-leitura do processo de ensino-aprendizagem. Diante do exposto, é importante destacar que a pós-leitura pode ser “caracterizada pela apresentação de questões que estimulem discussões em classe.” (AMORIM, 1997, p. 88).

Acerca dos objetivos das atividades de pós-leitura, Cunha e Sturm (2015, p. 120) acrescentam que é nessa etapa que o aluno deverá estar preparado para estabelecer a interação entre seu contexto e as ideias do autor, podendo avaliá-las, criticá-las ou discuti-las. Ou seja, é uma etapa do ensino de leitura que precisa fomentar a reflexão crítica.<sup>2</sup> Sob o viés do letramento crítico, a etapa de pós-leitura se caracteriza, sobretudo, como uma etapa em que o aluno precisa inter-relacionar os conhecimentos gerados pelo texto, as ideias do autor e as realidades (TÍLIO, 2015, p. 276).

No tocante às atividades de pós-leitura do livro didático analisado, o manual do professor enfatiza que toda sua coleção prioriza o letramento crítico e que as questões que evidenciam essa preocupação de forma contundente aparecem na seção intitulada *Beyond the lines...* Contudo, essa seção apresenta-se, na maioria das vezes, por meio de pequenos blocos ou quadros, que não ocupam espaço físico prioritário na seção *Let's read!*.

O provável motivo pelo qual o livro didático analisado afirma que o letramento crítico é priorizado por toda sua coleção pode dever-se ao fato de que a seção ou quadros *Beyond the lines...* aparecem em outras seções, tais como a de abertura de cada unidade, que é denominada de *Lead-in*, cujo objetivo é ativar o conhecimento prévio do aluno acerca do tema que será tratado na unidade e também fazer com que ele tenha um primeiro contato com o vocabulário que será aprofundado ao longo dela. (MENEZES; BRAGA et al., 2013, p. 4).

É importante também destacar que a seção *Lead-in* não foi analisada na presente pesquisa, porque ela serviu de seção introdutória para as unidades do livro como um todo, e não para a seção *Let's read!* especificamente. Quanto à análise dos blocos *Beyond the lines...*

---

<sup>2</sup> Convém acrescentar que para Cunha e Sturm (2015), na fase de pós-leitura ainda pode ocorrer o aprofundamento do conhecimento de aspectos linguísticos do texto, que contribuirão para a sistematização desses conhecimentos por parte do educando. Sendo assim, a etapa de pós-leitura também poderia objetivar uma abordagem mais estrutural do texto.

presentes em outras seções do livro, tal procedimento também não foi realizado, porque ele não estava consonante com o escopo deste estudo.

Outro ponto que precisa ser ressaltado é o significado contido na tradução dicionarizada de *Beyond the lines...* Esse termo na língua portuguesa significa “além das linhas” e no que diz respeito ao ensino de leitura, ele, decerto, remete a práticas sociodiscursivas e fomentadoras do senso crítico do leitor. Portanto, com base nos blocos *Beyond the lines...* da seção *Let's read!*, discutiremos até que ponto as atividades que reivindicam estar sob o viés do letramento crítico viabilizaram a construção de um posicionamento crítico perante as questões abordadas.

No tocante à seção *Beyond the lines...* da segunda unidade do livro *Alive high: inglês, 3º ano: Ensino Médio*, ela não apresentou atividades diretamente baseadas no texto principal da seção *Let's read!*, a saber, o texto *Greenpeace*. As atividades apresentadas nessa seção foram desenvolvidas com base no texto *Global Warming Deniers* (Aqueles que negam o aquecimento global), que apresenta a mesma temática do texto principal *Greenpeace*; porém, pertence ao gênero histórias em quadrinhos.

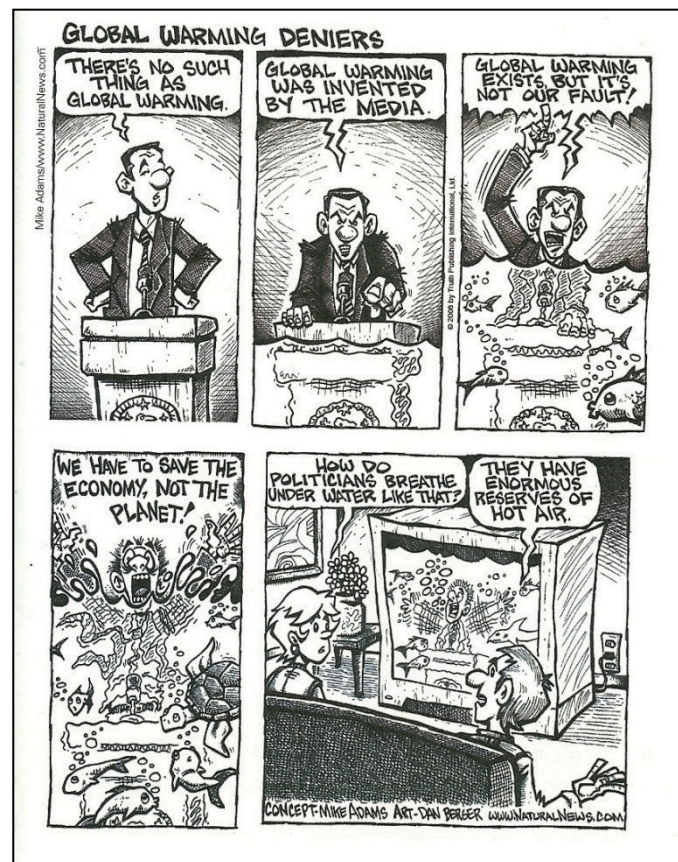


Figura 2. Texto *Global Warming Deniers*

Fonte: Menezes et al. (2013, p. 37).

A despeito das poucas questões sobre o texto *Global Warming Deniers*, o desenvolvimento delas nas turmas não refletiu em uma atividade concisa, uma vez que as perguntas viabilizaram o desenvolvimento de respostas mais aprofundadas acerca do texto:

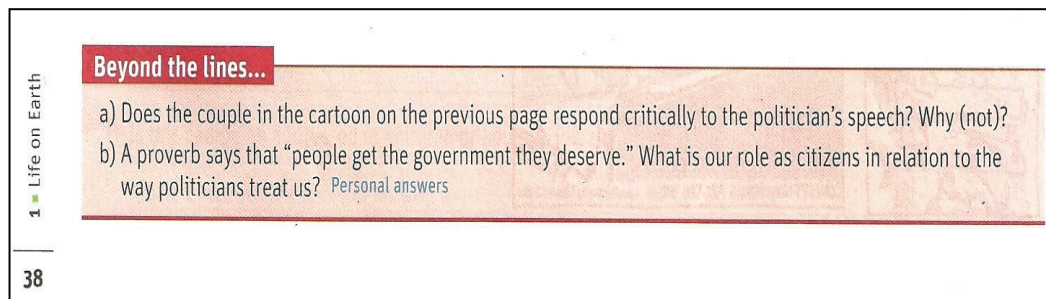


Figura 3. Perguntas sobre o texto *Global Warming Deniers* na seção *Beyond the lines...* da segunda unidade  
Fonte: Menezes et al (2013, p. 38)

Em linhas gerais, na primeira questão os alunos tiveram que responder se o casal do texto apresentava uma visão crítica sobre o discurso do político, e na sequência, eles tiveram que justificar suas respostas. Já na segunda questão, os alunos tiveram que responder, com base no provérbio: “As pessoas têm o governo que merecem”, sobre o papel do cidadão em relação ao modo que os políticos os tratam.

Todavia, o desenvolvimento do LC não ocorre somente na medida em que respondemos a uma questão ou justificamos uma asserção pessoal de maneira mais aprofundada, pois a atividade que se propõe fomentar o senso crítico do leitor, precisa, sobretudo, ser concebida como prática social. Isso significa que o processo de leitura é um processo coletivo, onde sentidos são construídos pelo leitor e por suas comunidades interpretativas, e os pressupostos e implicações de suas próprias crenças, valores e verdades precisam ser problematizados.

Na verdade, a prática sob o viés do LC instaura um projeto pedagógico que se aproxima mais de perguntas do que de respostas, da instabilidade do que da totalização, da improvisação do que do controle (JORDÃO, 2014, p. 200, 204). Ou seja, outras perguntas e problematizações podem e devem surgir ao longo do processo de produção de sentidos. Sendo assim, observamos que na segunda unidade houve, de fato, uma preocupação com a elaboração de perguntas que fomentassem o senso crítico dos alunos e que gerassem respostas mais aprofundadas. Por exemplo, na primeira questão sobre o texto *Global Warming Deniers*, os alunos precisaram justificar suas respostas, e não somente respondê-las de forma sucinta. Já na segunda, os alunos também conseguiram apresentar posicionamento crítico:

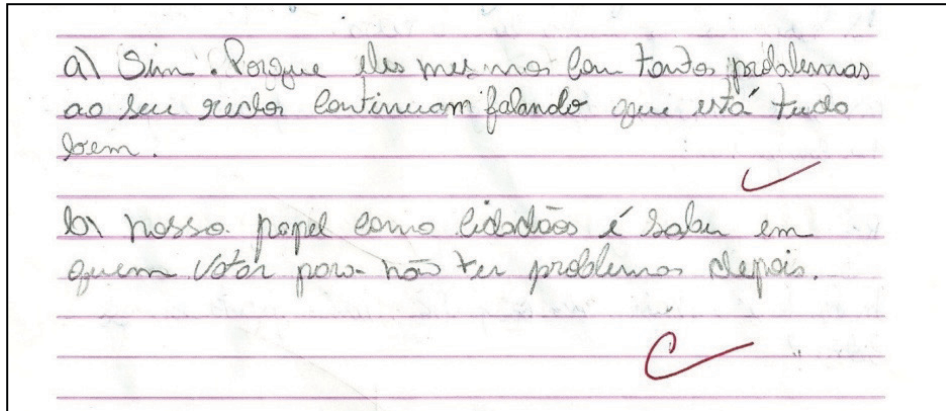


Figura 4. Respostas de um dos alunos participantes para as duas perguntas do bloco *Beyond the lines...* da seção *Let's read!* (Unidade 2)

De modo geral, as respostas apresentadas pelos alunos foram satisfatórias, pois eles conseguiram refletir, expor e justificar seus pensamentos. Por exemplo, a primeira pergunta, que foi sobre o posicionamento crítico dos personagens do texto acerca do discurso do político na TV, gerou também uma crítica aos políticos corruptos por parte dos alunos. Já a segunda pergunta referiu-se à responsabilidade dos alunos em relação aos políticos que eles elegeram. Alguns alunos também relacionaram essa responsabilidade a sua postura de cidadãos perante a preservação do meio ambiente, mencionando lugares de suas circunvizinhanças que estão sendo destruídos pela ação do homem.

Vale sublinhar que após responderem individualmente às perguntas propostas pelo livro, os alunos puderam compartilhar suas respostas com toda a turma, gerando, subsequentemente, um momento de debate em que eles puderam refletir criticamente sobre as questões, bem como (des)construir sentidos.

A partir desse debate gerado após a apresentação das respostas dos alunos, a professora regente também propôs como atividade complementar que os alunos de ambas as turmas registrassem, por meio de fotos, os lugares de suas circunvizinhanças que apresentavam problemas ambientais causados pelos próprios moradores juntamente com o descaso do poder público no intuito de mostrar que a preservação do meio ambiente é uma questão que deve ser responsabilidade de toda sociedade, e não somente dos políticos. Portanto, por meio da expansão da leitura do texto do livro didático, o debate promovido em sala de aula problematizou questões pertinentes ao contexto social dos alunos.

Diante disso, para que as atividades da seção *Beyond the lines...* cumpram o seu objetivo de maneira significativa, que é o desenvolvimento de reflexões com vistas ao letramento crítico, é necessário que o professor também exerça sua criticidade em direção à ampliação dessas questões. Como aponta Azzari (2015),

[...] desenvolver um pensamento crítico está associado a um reconstruir de sentidos que permite compreender as ideologias e os valores que constituem discursos e práticas sociais. [...] trata-se da crítica social e, por conseguinte, de uma educação linguística – neste caso – em LE que permita a formação de cidadãos críticos, capazes de desconstruir e reconstruir sentidos, num processo em que o conhecimento é produzido através de práticas de letramento que desenvolvem, entre outras, a percepção social. (AZZARI, 2015, p. 179)

Ainda em relação aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, foi interessante observar que as fotos e frases que descreviam os problemas ambientais apresentaram uma releitura do texto principal da unidade na medida em que eles também denunciaram problemas ambientais. Os problemas descritos pelos alunos refletiam suas experiências e vivências:

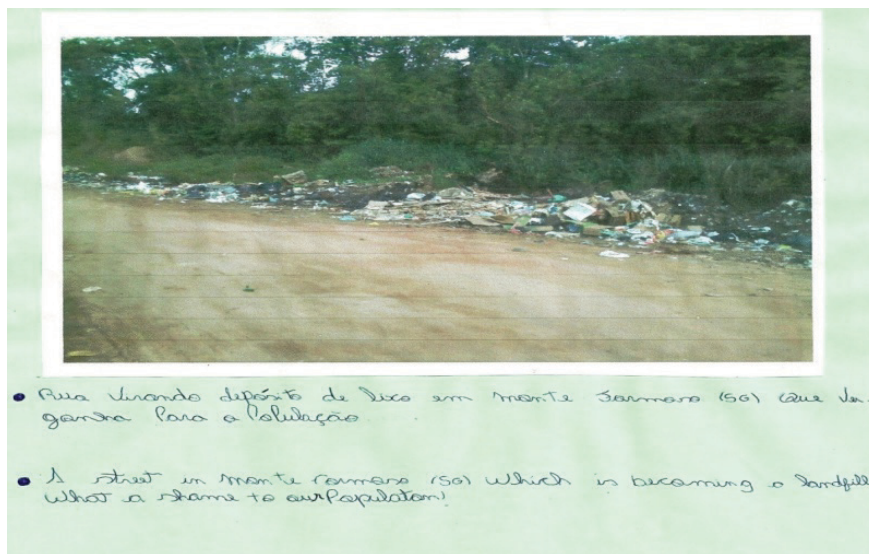


Figura 5. Releitura do texto *Greenpeace*: trabalhos elaborados por um dos alunos participantes sobre o papel do cidadão em relação à preservação do meio ambiente

Decerto, a apresentação dos problemas ambientais recorrentes nos bairros dos alunos participantes relacionou de maneira efetiva os saberes desses educandos com os textos apresentados na segunda unidade. Como sugere Freire (2011, p. 32),

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? [...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos

alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2011, p. 32)

Convém salientar que os trabalhos elaborados também foram apresentados à comunidade escolar no dia 27 de agosto de 2015 durante a culminância do Projeto de Leitura Escolar (PLE), cujo tema também foi a Sociedade e Meio ambiente.

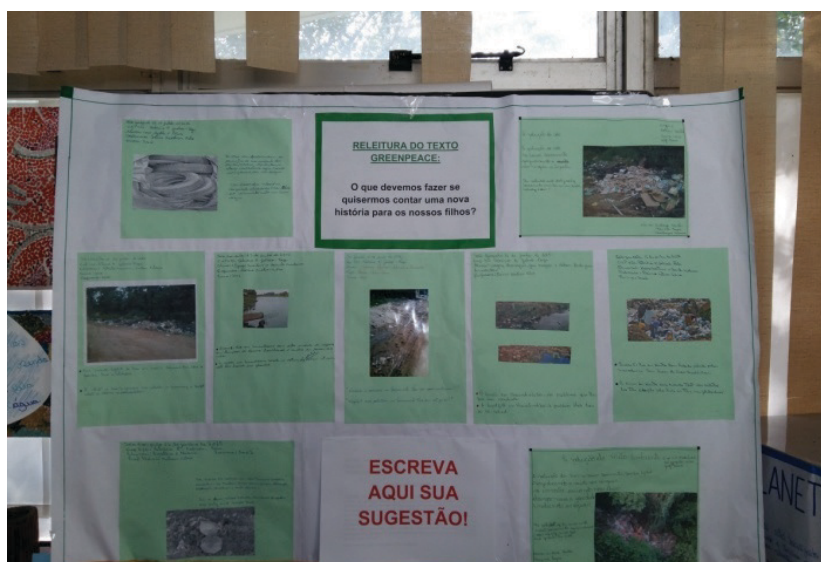


Figura 6. Trabalhos sobre o texto *Greenpeace* que foram apresentados à comunidade escolar durante a culminância do Projeto de Leitura Escolar 2015 (PLE – 2015), cujo tema foi Sociedade e Meio Ambiente.

Dessa forma, além da implementação de atividades de viés crítico, os alunos puderam compartilhar as visões e posicionamentos discutidos em sala de aula com toda a escola, suscitando, assim, uma reflexão crítica, visto que durante a exposição dos trabalhos, alunos de outras turmas escreveram sugestões para a melhoria e preservação do meio ambiente no município de São Gonçalo.

A partir de práticas colaborativas e agregadoras, que objetivaram expandir as discussões propostas para além das paredes da sala de aula, toda a comunidade escolar pôde refletir sobre o tema proposto. Para tal, foi levantado o seguinte questionamento: ‘O que devemos fazer se quisermos contar uma nova história para os nossos filhos?’ Cabe ressaltar que esse questionamento também fez alusão à pergunta apresentada pelo texto *Greenpeace*, a saber, *You don't want to tell this story to your children, do you?* (Você não quer contar essa história para os seus filhos, quer?).

Ao longo do PLE, a comunidade escolar compartilhou muitas sugestões que verdadeiramente refletiram os hábitos e ações que precisam ser tomadas em prol da preservação do meio ambiente naquela comunidade. Além dos alertas sobre a poluição dos rios e do ar, alguns alunos sugeriram que os moradores não atestassem fogo no lixo jogado em terrenos baldios – hábito muito recorrente nos bairros gonçalences.



Figura 7. Aluno do Ensino Fundamental escrevendo no trabalho sugestões para a melhoria e preservação ambiental do município de São Gonçalo.

Como assinala Duboc (2014, p. 227), independentemente do formato de implementação da atividade pedagógica, para constituir-se um trabalho de letramento crítico, ela precisa apresentar questões sociais, culturais e ideológicas no lidar com textos e, conseqüentemente, no reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos.

## 6. Considerações finais

Durante a implementação das atividades de leitura da unidade analisada, pudemos constatar que a sala de aula pode ser um espaço de reconstrução e ressignificação do ensino de língua inglesa. Ao desenvolvermos práticas pedagógicas que objetivam empoderar a voz de todos os participantes da comunidade escolar, o senso crítico pode ser desenvolvido, bem como novos sentidos podem ser construídos por meio do texto.



À luz do letramento crítico, alunos e professores trazem “conhecimentos legítimos para o contato de sala de aula, contato que assume a posição de personagem principal no ato educativo.” (JORDÃO, 2014, p. 202). Nesse sentido, o ensino de leitura em língua inglesa que viabiliza práticas sociodiscursivas no ambiente escolar é co-construído por esses agentes – o professor e os alunos.

Além disso, o aluno é encorajado a desenvolver seus saberes academicamente, intelectualmente e socialmente, tornando-se apto a vencer desafios dentro e fora de sala de aula. Já o professor é livre para exercer sua autonomia ao desenvolver uma postura reflexiva sobre a sua prática pedagógica, possibilitando, desse modo, a análise e a avaliação de sua própria prática com vistas à ressignificação do processo de ensino. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 176-178). Portanto, tanto as ações do professor quanto as dos alunos se inter-relacionam e se complementam nesse processo de desenvolvimento da criticidade.

## Referências

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEU, E. **Perspectivas: o ensino de língua estrangeira**. Rio de Janeiro: SME, 1997. p. 74-92.

AZZARI, Eliane Fernandes. Ensino de inglês na escola pública, livro didático digital e globalização: novos paradigmas? In: \_\_\_\_\_; BRAGA, Denise Bértolo; CALDAS, Raquel Rodrigues (Org.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 175-194.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. Brasília: SEB/MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>> Acesso: 02 mar. 2017.

CORADIM, Josimayre Novelli. Ensino de língua inglesa e letramento crítico: uma proposta didática de leitura e produção escrita. In: EL KADRI, Michele Salles; et al. (Org.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 99-124.

CUNHA, Juliana Lemos; STURM, Luciane. Da leitura ao letramento: o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira (inglês) na escola. In: TOLDO, Cláudia; STURM, Luciane. (Org.) **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 107-136.

DUBOC, Ana Paula. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública – planos e práticas nas tramas da pesquisa**. São Paulo: Pontes Editores, 2013. 240 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144 p.

KUMARAVADIVELU, B. Forum Critical language pedagogy – a post method perspective on English language teaching, **Blackwell Publishing Ltd**, Oxford, n. 4, p. 539-550, 2003.

\_\_\_\_\_. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 258 p.

LANKSHEAR, Colin; McLAREN, Peter. Introduction. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Ed.). **Critical literacy: politics, práxis, and the postmodern**. Albany, NY: State University of New York Press, 1993, p. 1-56.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014. 112 p.

MACIEL, Ruberval Franco. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 237-261.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 171-191.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junia et al. **Alive high: inglês, 3º ano: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2013. 192 p.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

\_\_\_\_\_. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 195-207.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. 128 p.

SILVA, Walkyria Magno e. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 57-78

TÍLIO, Rogério. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, n. 4, p. 997-1025, sep. 2012.

\_\_\_\_\_. Enfoque em leitura no ensino de inglês: PCN e letramento crítico. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, Júlio. (Org.) **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 257-287.

Artigo recebido em: 09.06.2017

Artigo aprovado em: 18.11.2017

## Letramento crítico: as relações de causa e consequência aprimorando a leitura, a compreensão e a produção de textos

### Critical literacy: the relationship of cause and consequence improving reading, comprehension and writing<sup>†</sup>

Juliane Francischeti Martins Motoyama<sup>\*</sup>

Renata Junqueira de Souza<sup>\*\*</sup>

Daniela Maria Segabinazi<sup>\*\*\*</sup>

**RESUMO:** O presente artigo traz uma análise da produção escrita de três alunos do 6º ano do ensino fundamental que participaram de uma oficina interventiva na qual, através do ensino das relações de causa e consequência no gênero textual conto, objetivou-se promover ações que possibilitassem o letramento crítico. Neste estudo, adotamos a definição de letramento crítico como a ação de ler *além, sob, sobre e ao redor* do texto. As intervenções realizadas durante a oficina se deram no sentido de auxiliar os educandos a compreenderem as relações dialógicas internas do texto escrito para que, a partir de uma análise reflexiva, pudessem começar a escrever sua produção escrita. Foram desenvolvidos dez encontros nos quais os colaboradores leram, compreenderam, discutiram e produziram textos do gênero textual conto. As produções foram recolhidas e analisadas pelas pesquisadoras no sentido de reconstruir o percurso de produção da criança e compreender como a consciência das relações de causa e consequência contribuiu para a escrita dialógica. Naturalmente, após o processo de participação dos encontros da oficina a escrita de todos os educandos sofreu alterações, no entanto, o que diferenciou uma da outra foi o grau de consciência com que cada indivíduo utilizou a língua, sendo que alguns ficaram presos ao nível gramatical, enquanto outros avançaram para a construção de sentidos amplos. Assim, os resultados do caso aqui analisado denunciam que quando a escola não proporciona ações de dialogia, os educandos não desenvolvem o letramento crítico e conseqüentemente não conseguem ter total controle sobre o que dizer e como dizer.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Leitura. Letramento Crítico. Produção de Texto. Relações de causa e consequência.

**ABSTRACT:** This article presents an analysis of the written production of three students from the 6th year of elementary school who participated in a workshop whose aim was to teach the cause and consequence relationships in the textual genre tale. The aim was to promote actions that enabled critical literacy. In this study, we adopted the definition of critical literacy as the action of reading beyond, under, over and around the text. The interventions carried out during the workshop were aimed at helping learners understand the internal dialogical relations of the written text so that, from a reflexive analysis, they could begin to write their tales. Ten meetings were held, in which the collaborators read, understood, discussed and produced tales. The texts were collected and analyzed by the researchers in order to reconstruct the child's production path and to understand how the awareness of the cause and consequence relations contributed to the dialogical writing. Naturally after the participation in the workshop meetings the writing of all the students underwent changes, however, what distinguished them was the degree of awareness with which each individual used language; while some were stuck on the grammatical level, others advanced to the level of complex meaning making. Thus, the data suggest that when the school does not provide dialogical actions the students do not develop critical literacy and consequently cannot have total control over what to say and how to say it.

**KEYWORDS:** Education. Reading. Critical literacy. Writing. Relations of cause and consequence.

<sup>\*</sup> Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.

<sup>\*\*</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

<sup>\*\*\*</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

## 1 Abordagens iniciais

Este artigo se propõe a discutir o ensino da produção de texto em uma perspectiva dialógica e a partir da análise de uma oficina interventiva desenvolvida com alunos do 6º ano do ensino fundamental em uma escola no interior do estado de São Paulo no ano de 2014. Para tanto, organizou-se o material de modo a discutir os pressupostos teóricos que sustentam a linguagem, apresentou-se a dinâmica da oficina interventiva e, posteriormente, analisou-se a escrita de três desses sujeitos para avaliar como o processo interferiu na prática e na criticidade de cada criança.

Na perspectiva defendida por Bakhtin/Volochinov (2009), para desenvolver a escrita, o discente necessita da construção de um pensamento crítico-reflexivo que, por sua vez, pressupõe alto grau de consciência do processo discursivo. Portanto, a prática de ensino da língua portuguesa voltada para o ensino da língua e da produção de textos, deve assegurar que o domínio que os sujeitos possuem sobre o processo da escrita permita a organização do desenvolvimento cognitivo, possibilitando um novo olhar para a realidade de forma crítica e analítica.

Logo, o domínio da linguagem leva o educando a um processo de instituição do saber e do conhecimento em uma relação dinâmica interativa dialógica entre o objeto (linguagem) e o sujeito.

Desse modo, a escola deve instrumentalizar os alunos, através de um letramento crítico, para que eles não apenas recebam a linguagem de outros por um canal comunicativo, mas sim que eles possam agir sobre ela com um leque de ações qualitativas. Afinal, o letramento e o conhecimento do funcionamento das estruturas linguísticas é condição *sine qua non* para o bom desenvolvimento da escrita.

A partir dessas afirmações, resta aos educadores o questionamento de como fazer com que seus alunos tenham o conhecimento da língua sem o ensino da gramática normativa de modo tradicional ou sem a utilização do texto literário como pretexto para análise de qualquer natureza. Por este ângulo, é primordial ensinar aos leitores em formação a examinar como a escrita funciona e os modos como o indivíduo, ao estabelecer relações com a escrita, constroi o significado que é recortado semanticamente na linguagem.

Para auxiliar na solução desta questão, o texto literário<sup>1</sup> apresenta-se como um dos aliados dos educadores, isso porque, a literatura é uma arte composta pela linguagem em sua completude, abrangendo desde questões da sintaxe até as semânticas. Ao trabalhar com o texto literário em sala de aula, o professor não necessita ficar fixo em um aspecto ou outro da língua, pois a riqueza do material permite a observação do idioma e sua organização gramatical, assim como interpretações que extrapolam o sentido do que “o texto quis dizer” para o processo dialógico que se construiu entre leitor e texto.

Se parte das interações que os sujeitos constroem através do uso da linguagem se dá por meio da escrita, não podemos ignorá-la como elemento importante para o desenvolvimento cognitivo infantil, pois serve para ampliar os processos dialógicos, de modo que os pequenos encontrem uma forma de construir sentidos. Portanto, este artigo apresenta a análise da produção escrita de três alunos do 6º ano do ensino fundamental que participaram de uma oficina interventiva na qual, através do ensino das relações de causa e consequência no gênero textual conto, objetivou-se promover o ensino da língua escrita, de modo que, a partir da interação do indivíduo com a linguagem, resulte um processo de letramento crítico que os leve a se apropriarem da escrita e utilizá-la com eficiência. Sob esta perspectiva o artigo desdobra-se em dois pontos importantes: os pressupostos teóricos e a descrição e análise da proposta de ensino de língua escrita.

## **2 Linguagem dialógica e gênero textual**

Considerando que os sentidos do texto se constroem a partir da interação dos sujeitos com o mundo que os cerca, a presente proposta de ensino da escrita desenvolveu um exercício de ação a partir da linguagem, por meio dela e com ela. Segundo nos mostra Bakhtin/Volochinov (2009), a língua deve sempre evoluir para a funcionalidade individual, dessa maneira, para que se chegue a este estágio, é importante que se organize um ensino formal de modo que se dê essa apropriação e que a criança possa compreender como sistematizar os processos cognitivos mentais. A consequência dessa lógica na vida dos indivíduos é o pensar sobre o dizer, que é um nível de domínio da língua escrita que vai possibilitar sua proficiência e excelência.

---

<sup>1</sup> Os demais textos também podem e devem ser utilizados em sala de aula de modo que as crianças leiam, se apropriem de suas características e significados, no entanto, este estudo manterá o foco no texto literário.

Para tanto, é preciso estruturar algumas ideias que serão transmitidas e discutidas no chão da escola como, por exemplo, a noção de texto. Na concepção bakhtiniana, o texto é a forma de expressão humana, pois é o produto que registra as ideias e sentimentos dos sujeitos. O próprio uso da linguagem só se dá quando mediada pelo texto, seja ele oral ou escrito; assim, para Bakhtin (2011), o texto ocorre a partir de duas características: um projeto discursivo – com o querer dizer do autor – e a realização desse projeto a partir de uma complexa discursividade entre o que já foi dito e as condições em que o novo será dito. Portanto, um texto não é um fenômeno isolado, haja vista que ele é um produto de outros discursos. Neste sentido, apoiados nos estudos de Bakhtin (2011, 2009), defendemos neste artigo a ideia de texto enquanto um fenômeno sociodiscursivo fortemente ligado a situações reais de comunicação.

Considerando a organização da língua no texto, Bakhtin (2011) ponderou que, tanto na escrita como na oralidade, os enunciados se configuram de maneiras relativamente estáveis e recebem o nome de gêneros do discurso. Esses gêneros se constituem em torno de fenômenos sociais e históricos que estão intimamente vinculados à vida cultural dos seres humanos. Assim, através de ações que buscam sistematizar o cotidiano dos indivíduos, surge esse tipo de entidade sócio-discursiva que se acomoda de maneira a atender a diferentes situações de comunicação.

Portanto, os textos que circulam na sociedade se estabelecem através de gêneros do discurso com suas formas, conteúdos e estilos diversos para atender a situações interativas específicas. A partir desta faceta da língua e de sua organização, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) expõem os principais gêneros textuais em uso atualmente de maneira didática para que possam ser utilizados na prática docente. No documento, fica esclarecido que esses gêneros atendem a necessidades específicas do produtor de textos e, por isso, estão em constante construção, não podendo ser considerados heterogêneos, pois enquanto uns caem em desuso, outras novas formas comunicativas surgem, mantendo o círculo dos gêneros textuais em constante movimento.

Dentre esses gêneros, sem desmerecer os demais, um se destaca quando mencionamos a temática da literaturainfantil: o conto. Este faz parte das narrativas e, como tal, está organizado em uma estrutura que também deve ser apresentada aos discentes para que eles possam se apropriar de tais aspectos como, por exemplo, a estrutura textual (narrador, tempo, espaço, personagens, dentre outras singularidades) e ter condições de inseri-los em suas produções.

Para apresentar a estrutura narrativa dos contos, nós nos valem de estudiosos como Cândido et. al. (1976), Cardoso (2001), Giroto e Souza (2014) e Gancho (2004). Para esses

autores, o conto é um texto, ou seja, um material do qual é possível se produzir sentidos, composto pelos seguintes elementos: tempo (marcação temporal do transcorrer narrativo), espaço (local físico que abriga os personagens e suas aventuras), personagens (ser-fantasia que vivencia os conflitos e desfechos, situados no espaço e no tempo), narrador (aquele que conta a história), conflito (ruptura do momento de estabilidade da narrativa) e desfecho (momento em que o conflito se resolve).

Embora o gênero se organize de modo estrutural, usar o conto como pretexto para ensino da estrutura narrativa ou linguística não é adequado, visto que, quando observamos a língua de modo abstrato, ela nada diz a ninguém, não há um interlocutor ou autor para uma estrutura. No caso da leitura de contos na perspectiva dialógica deve-se considerar que não ocorre apenas o diálogo entre as personagens no interior da narrativa como em um modelo comunicativo. É preciso que se observe que existe uma resposta ao que se diz e sua expansão quando o outro planeja a réplica (mesmo que esta não seja uma resposta oral), portanto, o dialogismo só ocorre quando existe a possibilidade de uma atitude responsiva do outro em situações concretas de interação.

Falamos em letramento crítico quando um aluno compreende de maneira profunda. Nas palavras de McLaughlin e DeVogd (2004), trata-se do ato de ler *além, sob, sobre e ao redor* do texto. Ou seja, quando os alunos estão envolvidos em uma perspectiva crítica, eles compreendem além, em torno do nível anterior de compreensão. Para tanto, um trabalho específico é feito pelo professor em sala de aula para motivar seus alunos a se tornarem letrados criticamente.

Os autores (2004) relacionam a formação do aluno crítico com fatores cruciais da aprendizagem – o engajamento e a motivação – em uma perspectiva em que os estudantes escolham participar ativamente das práticas em sala de aula para construir significados pessoais. Diante desse fato, professores podem fomentar esse engajamento incentivando os alunos a lerem e produzirem textos conscientes dos objetivos de leitura ou da produção, a fazerem conexões pessoais, a concentrarem-se na compreensão do texto e a responderem de maneira significativa. Para tanto, os docentes podem e devem ser bons modelos<sup>2</sup> de leitores, criando oportunidade de escolha, promovendo a familiaridade com os livros de vários gêneros e

---

<sup>2</sup> Consideramos professores modelos de leitura aqueles que não apenas leem o texto em sala de aula para cumprir o conteúdo programático do currículo, mas, por serem leitores no cotidiano, criam situações em que se converse sobre leitura e textos lidos, trocam dicas de leitura e ensinam estratégias de leitura para seus alunos.

ofertando incentivos que reflitam os valores da leitura (GAMBRELL, 1996) e da produção escrita. Experiências anteriores na formação do sujeito crítico, sob a perspectiva do letramento crítico, elucidam que leitores altamente motivados leem por uma ampla variedade de razões, incluindo curiosidade, envolvimento, intercâmbio social e satisfação emocional e pessoal.

Diante do exposto, ler e produzir textos exige que os estudantes conheçam o gênero. A escolha para este artigo está centrada no conto, envolvendo toda sua estrutura narrativa, bem como a compreensão da função de cada uma delas. Assim, é importante que os alunos saibam identificar as relações de causa e consequência em um conto para, a partir da tomada de consciência do que são e dos objetivos dessas relações no ato de ler e escrever textos, possam identificar e produzir tais relações em seu próprio texto.

## **2.1 Relações de causa e consequência**

As chamadas relações de causa e consequência estão relacionadas à forma da narrativa e também aos processos dialógicos que se estabelecem dentro da mesma. Essas relações são habilidades que estão implícitas dentro das concepções de textualidade (COSTA VAL, 2004), principalmente no que diz respeito a coesão e coerência. É a partir do estabelecimento desses elementos que o autor consegue criar uma lógica nas ações da narrativa garantindo a sequência dos acontecimentos, o encadeamento adequado entre eles e o dialogismo. Neste sentido, o domínio da construção de relações de causa e consequência possibilita ao discente a estruturação de um texto no qual os personagens estejam inseridos em um tempo e espaço corretos que dialoguem com as ações que levam ao conflito e desfecho.

A causa é o elemento que determina a razão de algo acontecer, ou seja, de determinadas interlocuções e ações no contexto da escrita, enquanto que as consequências trazem ao leitor o resultado gerado pela causa. As relações que se estabelecem entre causa e consequência na estrutura narrativa, portanto, fortalecem sua estrutura dialógica à medida que o homem se constitui enquanto sujeito a partir de suas relações sociais e interação com outros e seu próprio universo. Neste encadeamento, o gênero textual faz sentido para o leitor por reproduzir situações do contexto social de modo real no qual os alunos podem visualizar as inter-relações entre linguagem e a vida real que liga o que a criança faz com o seu resultado, o que já foi feito, o que está acontecendo na trama narrativa e ações/enunciados que ainda virão.

Isto posto, fica claro que, após a escolha de um determinado gênero textual – o conto ou qualquer outro – para ser ensinado e trabalhado, é preciso que a escola se debruce sobre ele



e pense em maneiras eficientes de ensinar os alunos a lerem tais textos para além das questões sintáticas, entrando no sentido e relações que se estabelecem entre o texto e outros textos, entre o texto e o leitor e o texto com o mundo. Neste movimento de análise de causas e consequências os alunos podem compreender melhor a narrativa e, a partir da reflexão ter uma atitude responsiva gerando novos materiais. Todavia, essa dinâmica é um desafio grande e que, muitas vezes, a escola não consegue realizar por demandar muitas ações: ensinar a leitura do código, a estrutura e função do gênero, auxiliar o processo criativo de novos textos por parte das crianças e, além disso, discutir processos dialógicos e relações que construíram o texto.

Transferindo essas ações para o terreno do texto literário, a missão pode ser ainda mais árdua. Por ser uma arte, a literatura não tem um modelo de compreensão fechado como, por exemplo, um texto paradidático que conta uma história para ensinar algo e deseja que todos os leitores cheguem a determinada conclusão. O texto literário é especialmente plurissignificativo, rico em possibilidades. Essas características dificultam o trabalho do professor em sala de aula onde, muitas vezes, o docente utiliza o texto como pretexto (LAJOLO, 1988; 2009) para ensinar a gramática ou qualquer outro conteúdo, ignorando os sentidos que se podem construir durante a leitura de um texto literário e o potencial de escrita de seus discentes para criar outros exemplares do mesmo gênero.

O uso das relações de causa e consequência para ensinar a leitura e escrita de textos literários é importante no ensino fundamental para oferecer mecanismos de compreensão para a criança que está iniciando sua jornada pelo universo da literatura. Quando os alunos são apresentados aos fatos e convidados a refletirem sobre por que o texto foi organizado de determinada maneira e não de outra, gradativamente eles vão construindo os sentidos pautados nos enunciados. Com o tempo, tais relações serão internalizadas e o processo poderá ocorrer de modo natural tanto na compreensão como na produção de outros materiais.

Olness (2005) explica que existem muitas formas de ensinar os estudantes a compreenderem, organizarem e produzirem os seus textos. Segundo a autora, o importante é que os alunos aprendam estratégias para dar início às suas narrativas e a organizá-las antes de escrever, pois isso possibilita que sejam descritos os eventos na sequência correta e de maneira lógica. Desse modo, a apresentação das relações de causa e consequência (*cause and effect*) se torna uma ferramenta do docente para demonstrar aos alunos a organização interna dos enunciados e dar a eles ferramentas para compreender o funcionamento da língua.

Para ensinar aos alunos essas relações de causa e consequência de modo didático, as narrativas serão divididas em partes, que serão denominadas por nós micro e macrorrelações. A partir do fracionamento do texto narrativo, é possível observar que as microrrelações são pequenos elos que se unem para formar um texto de modo que as partes estabeleçam a coerência entre si para se chegar ao todo. Portanto, essas microrrelações se constituem a partir de pequenos atos que não só anunciam as ações dos personagens que virão a seguir, como também criam possibilidades para que a história tome determinados rumos. Já as macrorrelações proporcionam o desenrolar de microrrelações para além de pequenas ligações entre as partes. Nesta dinâmica, macrorrelações são amplas e atuam como um *pré-script*<sup>3</sup> no qual o autor define o conflito e o desfecho que serão redigidos, para, a partir deles, construir microrrelações que lhes deem forma textual.

Sintetizando, a narrativa se apresenta como um encadeado de relações de maneira que as macrorrelações se dão no estabelecimento de uma situação inicial, ou seja, uma função que abre a possibilidade de desenvolvimento da história, e se encerra com uma ação que se constitua como um clímax e o desfecho do enredo. Para que essas macrorrelações se concretizem, é preciso que em seu interior as personagens e ações dialoguem através de microrrelações de causa e consequência. Na somatória de macro e microrrelações espera-se que o aluno construa um texto.

Toda essa lógica aparentemente vincula-se a uma ideia de língua enquanto estrutura, ou seja, divergente da ideia de texto enquanto um produto que é construído para gerar sentido; todavia, basta um olhar mais atento para perceber que o que se propõe é um exercício interativo de ações do sujeito para com o objeto texto e do objeto texto para com o sujeito e nessa medida ambos se transformam e se apropriam de características um do outro. Por isso, é preciso que a criança analise e compreenda a estrutura sobre a qual o texto foi concebido para ter uma completa visão do conteúdo.

Em outras palavras, para se construir sentidos em uma produção de textos é preciso pensar na coerência, ou seja, possuir um princípio de interpretabilidade. Ao elaborar um texto, o autor constrói uma proposta de interpretação, mas o nexo é um princípio de interpretabilidade. Para a criança dialogar com o texto, é preciso que ela consiga calcular o nexo que o autor deixou

---

<sup>3</sup> Planejamento inicial do texto no qual a criança esboça suas ideias para pensar sobre elas e, posteriormente, “lapidá-las” dando forma ao texto. Este momento, segundo Olness (2005) é importante para que a criança possa “testar” sua escrita e ver se o enredo que ela pensou pode funcionar quando for desenvolvido.

quando pensou no leitor, nas suas possibilidades responsivas, e para o aluno escrevê-lo é preciso produzir outras formas de dar sentido ao material já lido, ou seja, ter atitude responsiva para com o que já leu e deixar espaço para que os seus leitores também tenham responsividade diante da escrita que está sendo produzida.

## 2.2 Linguagem e interação

Na proposta interacionista de linguagem só há interação com compreensão. Para tanto, é preciso que se trabalhe com o conhecimento prévio dos sujeitos para que possam compreender determinados dados da construção do texto como, por exemplo, porque o autor utilizou determinada estrutura e não outra, ou qual o sentido da escolha de determinada variedade linguística para cada um dos personagens. A criança tem um universo inteiro de sentidos, e o professor precisa auxiliá-la a refinar esses conhecimentos prévios para se chegar ao nexos, conforme vemos na Figura 1.

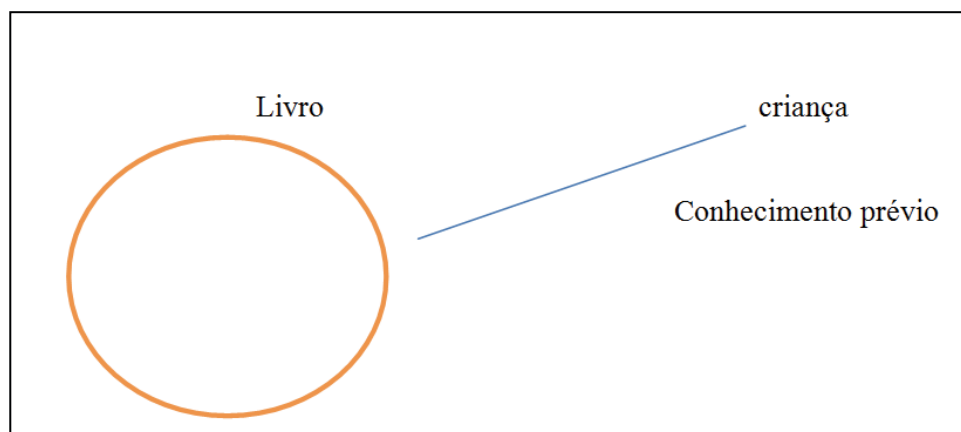
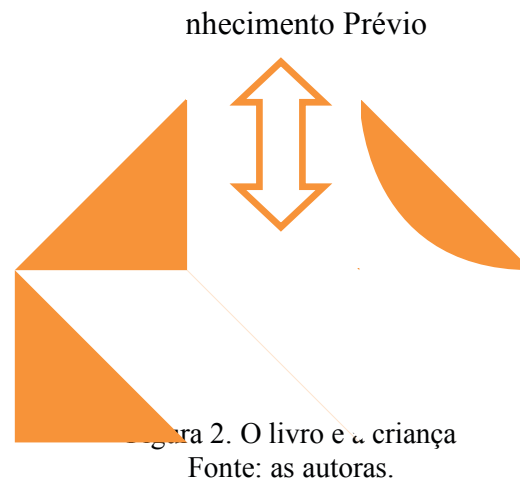


Figura 1. Relações entre a criança e o livro  
Fonte: as autoras.

Portanto, antes de se trabalhar com a escrita propriamente dita, é preciso enriquecer o conhecimento prévio da criança, oferecendo exemplares do gênero textual que está sendo estudado, neste caso o conto, para que possa conhecer e explorar, lendo com eles e observando as escolhas dos autores, pois se não houver uma ponte de interação entre o texto e o leitor, não se constrói o sentido.

A partir desse trabalho, o conhecimento prévio age como ponto de interseção entre a criança e o texto, sendo possível a construção de sentidos pelo que ela lê e a produção de novos conhecimentos e enunciados, conforme se observa na Figura 2.



Nessa dinâmica, sempre que a criança para a leitura e vai para a escrita, ela estará reelaborando o seu repertório para se adaptar ao conhecimento novo e construir seus próprios enunciados, todos a partir da leitura que está fazendo; esse é o indício de que está ocorrendo a compreensão. Sendo assim, a percepção de mundo depende do repertório; se o repertório muda, também muda a percepção do mundo. E nesse processo, o conhecimento prévio vai sendo ampliado para a compreensão de novos textos que o aluno possa ler em outros momentos.

Compreendendo a organização interna dos textos como um fator preponderante na formação do sujeito escritor, esse artigo apresenta uma intervenção realizada com três alunos do 6º ano do ensino fundamental através do desenvolvimento de uma oficina interventiva para apresentar essas relações de causa e consequência e observar os resultados.

Os momentos de intervenção foram organizados em 10 encontros que ocorreram semanalmente entre agosto e outubro de 2014 na sala de leitura da escola participante do estudo. Para a seleção dos sujeitos, foram encaminhados convites<sup>4</sup> para todos os alunos de uma sala de aula do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de São Paulo com o IDEB abaixo das metas estabelecidas. Dos sete sujeitos que aceitaram o convite, apenas a produção de três deles foi observada, tendo como critério para compor as análises aqueles que não se ausentaram de nenhum dos encontros. Esses indivíduos receberam os nomes fictícios de Carla, Gabriela e Janaina.

Seguimos um modelo de intervenção que consistiu em: leitura, discussão e oficina de leitura e escrita com partes dos elementos do conto com o intuito de levar os participantes a

---

<sup>4</sup> Número do processo aprovado pelo comitê de ética – CAAE: 27365014.0.0000.5402.

uma reflexão sobre o conteúdo de tais textos, observando como os autores mais experientes construíram as narrativas usando relações de causas e consequências para significar o enredo e, posteriormente, as crianças foram convidadas a organizar seu próprio texto.

### **3 Oficina interventiva: realidade e desafio**

As atividades começaram a ser desenvolvidas junto aos colaboradores da pesquisa com o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes através de uma produção escrita do gênero textual conto, e atividades que enfocavam no ensino de alguns elementos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax, causa e consequência), tendo como base o texto “O defunto vivo” (WEITZEL, 1995). Por um período de aproximadamente três semanas, prosseguiu-se a dinâmica de sempre oferecer outros textos do gênero textual conto para enriquecer o conhecimento prévio dos participantes.

Finda esta primeira etapa, as crianças receberam de volta o texto que haviam escrito na análise diagnóstica para que pudessem observar, após um longo período de distanciamento da própria produção, como a ausência das relações de causa e consequência prejudicavam a qualidade da escrita deles. Após o momento de reflexão, foi iniciado o processo de ensino a partir da modelagem (CALKINS et al., 2008), no qual se apresentou para os participantes as microrrelações de causa e consequência. Inicialmente, foram lidas diversas histórias em quadrinhos para que olhassem a primeira cena com causa e inferissem quais seriam as possíveis consequências. Em seguida, foi analisado o conto *Os três moços malvados* (AZEVEDO, 2007) e realizada uma discussão oral sobre as causas e consequências presentes no enredo. Para finalizar, os alunos desenvolveram uma atividade coletiva com foco nas consequências, na qual tinham acesso a todas as causas do conto que haviam acabado de ler e, em grupo, reliam o texto, encontravam as consequências e as escreviam para completar um cartaz. Durante a atividade foi possível elaborar com os alunos discussões que abarcam visões de mundo estabelecidas no conto, indagando e questionando os valores e comportamentos expostos na narrativa e nas ações das personagens, extraíndo posicionamentos e revisão de pré-julgamentos.

Após um momento de análise de consequências, os alunos começaram a trabalhar com enfoque nas causas. Para esta atividade, os discentes leram o texto “Onde vivem os monstros” (SENDAK, 2009), e com base em uma interpretação do conto, receberam um grande quebra-cabeça com as consequências e encontraram as causas para inserirem nos espaços. Nesta reunião, os estudantes foram convidados a planejar e dar início a uma produção de textos que

seria compartilhada com os demais alunos da escola. Após este momento de reflexão, os participantes foram apresentados à estratégia de escrita que passariam a utilizar para direcionar e planejar a sua produção: uma grade de produção textual.

The form is titled 'Grade de Produção Textual 1' and is enclosed in a black border. It contains the following fields and sections:

- Top left: 'Nome: \_\_\_\_\_' and 'Título: \_\_\_\_\_'.
- Top right: 'Data: \_\_\_\_\_'.
- Second row (left): A purple-bordered box containing 'Narrador (Quem conta a história): \_\_\_\_\_'.
- Second row (right): A green-bordered box containing 'Espaço (Onde acontece a história): \_\_\_\_\_'.
- Third row (left): A blue-bordered box containing 'Personagens (Quem participa da história): \_\_\_\_\_'.
- Third row (right): A pink-bordered box containing 'Tempo (Quando acontece a história): \_\_\_\_\_'.
- Center: The text 'Causa e consequência = ações (o que acontece na história)'.
- Fourth row (left): A yellow-bordered box containing 'Causa (a razão de algo acontecer): \_\_\_\_\_'.
- Fourth row (right): A yellow-bordered box containing 'Causa (a razão de algo acontecer): \_\_\_\_\_'.
- Fifth row (left): An orange-bordered box containing 'Consequência (o resultado do que aconteceu): \_\_\_\_\_'.
- Fifth row (right): An orange-bordered box containing 'Consequência (o resultado do que aconteceu): \_\_\_\_\_'.

Double-headed vertical arrows are positioned between the 'Causa' and 'Consequência' boxes in both the left and right columns.

Figura 3. Grade de Produção Textual 1

Fonte: Motoyama, 2015.

A grade, representada na Figura 3, foi adaptada com base nas estratégias de produção de textos apresentadas por Olness (2005) para trabalhar com as relações de causa e consequência. Para cada elemento da narrativa, definiu-se uma cor diferente para marcá-lo, assim como para as causas e consequências, conforme apresentado no Quadro 1.

O uso da estratégia de colorir os elementos da narrativa para o planejamento da escrita é fundamentado nas ideias de Danielson e Labonty (1993)<sup>5</sup>, que defendem a organização prévia das ideias a fim de dar aos estudantes a liberdade de assumir os riscos da própria autoria. Portanto, oferecer um espaço para externar e observar o mapa do que será a narrativa é necessário na formação do produtor de textos, pois o auxiliará a acreditar no que escreve e o

<sup>5</sup> Em caso de alunos cegos, baixa visão, daltônicos ou com outras deficiências, essa metodologia pode ser adaptada para o uso de formas geométricas que representem os movimentos do gênero textual trabalhado.

deixará mais seguro do propósito de seus textos, além de mostrar que suas escolhas na construção interferem e orientam os significados que pretende dar à leitura na interlocução e interação com outros leitores, realizando seu letramento crítico como agente ativo.

Quadro 1. Funções e cores da narrativa.

<b>Cor</b>	<b>Função</b>
Roxo	Narrador
Azul	Personagens
Verde	Espaço
Rosa	Tempo
Amarelo	Causa
Laranja	Consequência

Fonte: Motoyama, 2015.

Posteriormente, foi realizada a devolutiva e reescrita do conto. Neste momento, os educandos já haviam participado de algumas aulas com o método da modelagem, que serviram para trabalhar com o conhecimento prévio deles e com o gênero textual conto, de modo que, o olhar que lançariam para a própria escrita neste momento já seria diferente do que tinham no início da oficina. Antes da aula, o material já havia sido lido e analisado pelas pesquisadoras/professoras, que deixaram escrito alguns comentários nos quais dialogavam com os autores sobre a construção do enredo, de modo que pudessem torná-lo mais claro e compreensível aos futuros leitores. Assim, os educandos relacionaram os conhecimentos que haviam adquirido ao longo da oficina interventiva com os comentários e intervenções de um leitor externo para construir um novo texto.

Ainda foi realizada mais uma nova devolutiva sobre as evoluções de escrita dos alunos. No decorrer da atividade, cada criança recebia seu material juntamente com uma discussão sobre as anotações, esclarecendo em quais áreas ainda era necessário trabalhar para a melhoria da qualidade dialógica do texto.

Nos encontros seguintes, os estudantes novamente passaram por momentos para enriquecer o conhecimento prévio sobre a construção do gênero textual conto a partir da análise e discussão dos textos *O Tapete de Pele de Tigre* (ROSE, 2013), e *O Aniversário do Tiltapes* (DIAS, 2013). Com base nesses materiais, os discentes observaram os elementos da narrativa e as micro e macrorrelações que estes estabeleciam entre si para tornarem o enredo coerente.

Nestes momentos, foram desenvolvidas atividades para que os participantes visualizassem concretamente como o texto se organizava com causas e consequências. Para tanto, com o texto de Rose (2013) os participantes leram e encontraram todas as relações de causa e consequência, inserindo-as em um quadro para observarem a organização das ideias do autor. Já o texto de Dias (2013) foi impresso para que as crianças lessem, pintassem com as cores que possuíam os elementos da narrativa e as relações de causa e consequência para, posteriormente, recortá-los e colá-los em uma grade de produção textual, cujo objetivo era visualizar a organização do conto.



Figura 4. Atividade com o texto: O aniversário do Tiltapes

Fonte: Motoyama, 2015.

Após o contato com diversos materiais de leitura, os participantes, já compreendendo como autores experientes constroem as relações de causa e consequência, receberam a última grade (Figura 4), para a construção de uma nova narrativa do gênero textual conto. Esse contato final com os participantes gerou o produto para a análise comparativa de escrita das crianças, pois esse texto foi confrontado com a primeira produção, para compreender como e se os discentes se apropriaram das relações de causa e consequência e de que maneira isso influenciou ou não a construção da coerência textual. Desse modo, para levantar tal dado, os alunos receberam a grade, organizaram os enunciados e reescreveram o texto no mesmo dia.



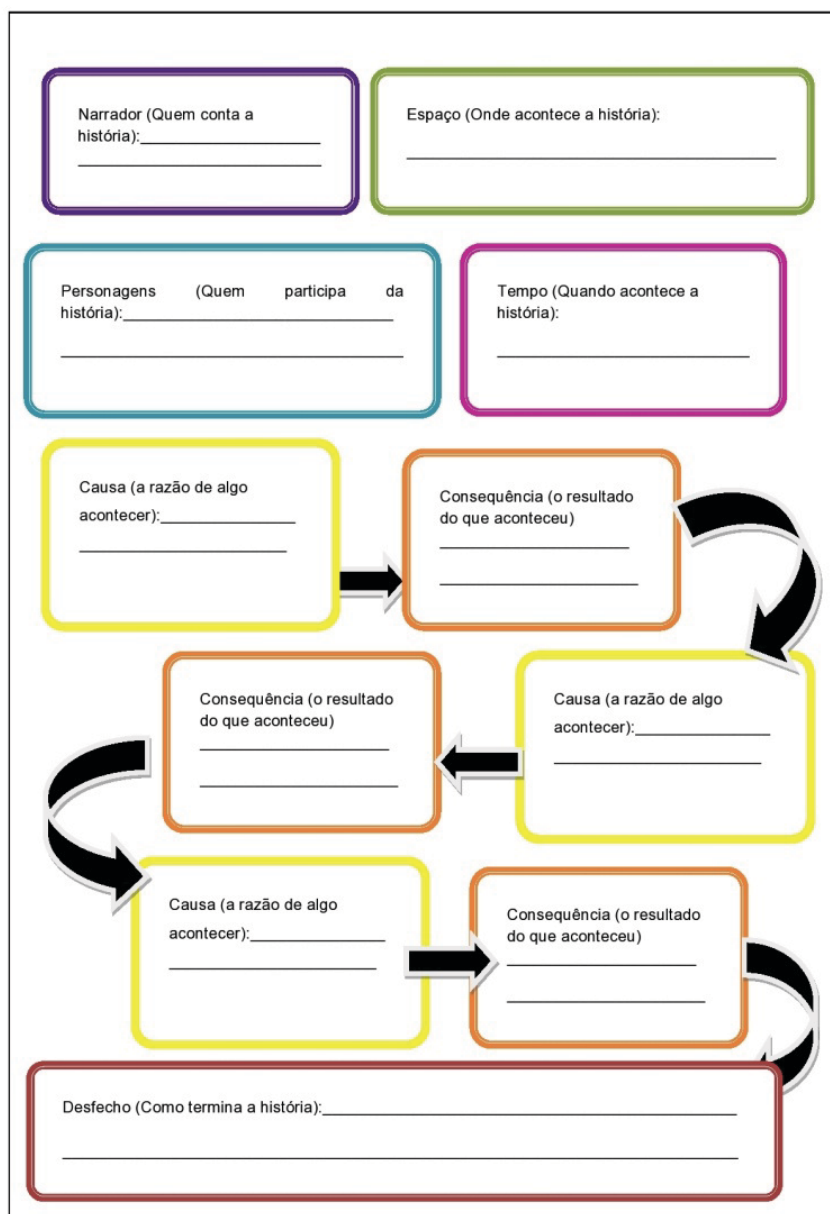


Figura 5. Grade de Produção Textual 2

Fonte: Motoyama, 2015.

Neste tópico, retratou-se o percurso construído, através da oficina interventiva, para se trabalhar com o processo de escrita. Durante aproximadamente dois meses, os participantes foram apresentados a passos para observar, planejar, construir, analisar e reconstruir o próprio texto a partir da apreciação de autores e da mediação docente. Todas as atividades foram sempre acompanhadas de questionamentos que foram para além do estudo da estrutura narrativa, pois abordar as causas e consequências requeria discutir e avaliar as relações de poder, as visões de mundo, os sentidos culturais, políticos, sociais etc. que os textos carregam de forma mais ou

menos visível aos olhos do leitor. Dessa forma, os alunos foram conduzidos a reconhecer e perceber como os textos são escritos, suas marcas estruturais e as vozes do discurso que envolvem relações de poder. No próximo tópico, são apresentadas as análises dos dados, com base nas produções de textos desenvolvidas ao longo das intervenções da oficina interventiva.

#### **4 Diálogo entre textos infantis**

Toda forma de linguagem se estabelece no processo de interação de modo que os sujeitos se constituem no contato com o outro. Essa afirmação parece bastante simples quando proferida sem reflexões sobre o que significa se constituir a partir do outro e qual o papel da linguagem neste processo. Neste estudo, buscou-se justamente colocar os estudantes em situações em que se tornassem autores de seus discursos, construindo-os com base no que vivenciavam e nos demais discursos com os quais estavam em contato, agindo sobre o meio a partir da linguagem escrita.

Para a construção de ideias sobre o ensino de produção textual nas escolas é importante observar o sujeito produtor e interpretador de texto e a linguagem dialógica. Por isso, mais do que estudar o sujeito interlocutor, isso implica necessariamente estudar a linguagem e pressupõe uma relação entre ambos. Nesta dinâmica, é preciso conhecer a relação que os envolve, pois só desta maneira estaremos construindo e formando o sujeito letrado criticamente. Ou seja, os contextos que promovem o letramento crítico são caracterizados pelas ações docentes, por alunos motivados, por estratégias bem planejadas de leitura e produção textual e, principalmente pela reflexão e discussão crítica das dificuldades e dos avanços na leitura e na escrita.

Assim, é preciso pensar no grau de consciência entre o sujeito e ação, o controle que este sujeito possui sobre a escrita, pois o grau de consciência sobre o processo é o ponto que permite distinguir o texto medíocre do texto eficiente, ou seja, aquele em que o sujeito consegue atingir seu objetivo de escrita e dialogar com o seu leitor de modo intencional<sup>6</sup>. Transpondo essas ideias para o contexto da pesquisa, foi possível observar que, quando os sujeitos participam de atividades interlocutivas, há um conjunto de ações se desenvolvendo, e ocorre

---

<sup>6</sup> Embora o texto literário seja plurissignificativo, o autor sempre tem uma intenção ao escrever o texto e quando o faz de modo eficiente, isso fica claro ao leitor, assim, aquele que lê constrói suas próprias compreensões embasadas nas pistas deixadas pelo autor.

uma alteração na relação do objeto texto com a realidade, sendo mediada pela ação que se dá através da linguagem.

Portanto, o indivíduo que tem domínio limitado da língua é aquele que não tem representação, pois isso não foi construído, e o impede de fazer uso da ferramenta escrita de maneira adequada. Esse era o quadro das três participantes aqui analisadas no início do desenvolvimento da oficina interventiva, o que leva a concluir que grande parte do processo de compreensão depende do modo como se estabelece a interação com o texto que os estudantes pretendem entender, neste caso o gênero textual conto – ou qualquer outro gênero textual – e sua amplitude discursiva.

No decorrer da oficina interventiva, com o uso de dinâmicas que possibilitaram uma ação reflexiva sobre o objeto conto, as estudantes conseguiram apreender as subjetividades entre o eu e o tu que se manifestaram na língua através do jogo natural de imagem que se define em função do outro. Dessa maneira imaginaram o que o outro desejava ler – construíram perspectivas – e direcionaram o discurso baseado nestas perspectivas. Esses jogos de imagens passaram a atuar como determinantes das constituições das atividades.

#### **4.1 Escrita das alunas**

As três colaboradoras possuem entre 9 e 10 anos de idade e estudam na mesma sala de aula. Gabriela e Janaina se conhecem e estudam nesta escola desde a Educação Infantil, já Carla veio para o município quando estava no 4º ano do Ensino Fundamental. Todas elas possuem desempenho satisfatório aos olhos dos professores da instituição escolar, sendo Carla a mais agitada das três, Janaina muito tímida e calada e Gabriela bastante curiosa, porém dispersa.

Como atividade diagnóstica, as alunas recontaram o texto a partir dos seguintes passos: leitura do conto em voz alta por um adulto, discussão coletiva da sequência dos fatos oralmente e dar início à escrita. No caso da avaliação aqui observada, foram gastos dois dias de aulas de Língua Portuguesa (4 horas/aula) para a escrita. Para o reconto, foi oferecido às estudantes o texto “A Noite das Bruxas”, que faz parte do livro *Lá vem história* (PRIETO, 1998), altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). O conto é oriundo da cultura irlandesa e narra a chegada de doze bruxas à casa de uma pacata dona de casa, as quais passam a controlar a mulher até que o Espírito das Águas – personagem da cultura celta conhecido como Ondina – ensina um encantamento para afastar as feiticeiras para sempre.

Para analisar o reconto elaborado pelas alunas utilizou-se o instrumento de avaliação sugerido pela Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)<sup>7</sup>. Neste sentido, estabeleceu-se um diálogo com as práticas reais de correção.

Considerando estes aspectos de análise, no que diz respeito à adequação ao tema, todas as 3 autoras aqui avaliadas conseguiram desenvolvê-lo de alguma maneira, sendo que recontaram o que lhes foi lido parcialmente. No entanto, as colaboradoras não conseguiram desenvolver melhor sua escrita por apresentar nitidamente uma dificuldade na seleção das informações mais importantes da narrativa, trazendo detalhes superficiais para o texto e omitindo ações fundamentais para o desfecho.

Segundo Girotto e Souza (2010), esse problema de compreensão se dá porque os participantes não dominam a estratégia de sumarização, ou seja, não conseguem selecionar, a partir de uma leitura ou audição de determinado texto, quais são as ações essenciais para o desenvolvimento da narrativa. Desse modo, fica explícita a importância que os discentes desenvolvam habilidades que os capacitem a compreender as partes fundamentais dos textos ao lê-los, para que possam construir essa sumarização também no seu processo de escrita. Silva e Souza (2012) defendem que é importante que os educandos desenvolvam estratégias de sumarização para conseguir abstrair o máximo das ideias principais do texto; para isso, é fundamental que antes de ler o aluno tenha um objetivo e busque alcançá-lo no transcorrer da leitura.

No caso aqui avaliado, as alunas tinham um objetivo de leitura que seria observar as principais ações narradas e transpô-las para sua própria escrita; entretanto, com a ausência da estratégia de sumarização, o processo de reconto ficou comprometido.

O segundo aspecto avaliado neste diagnóstico foi relacionado às características do gênero textual conto, quais sejam, tempo, espaço, personagens, narrador, verossimilhança (estabelecida pelas relações entre causa e consequência das ações), conflito, sequência ordenada de ações, clímax e desfecho. Neste ponto, foi possível perceber que todas as participantes conseguiram assegurar plenamente os elementos básicos da narrativa como tempo, espaço,

---

<sup>7</sup> A AAP é uma avaliação que ocorre semestralmente – março e agosto – nas escolas públicas paulistas desde o ano de 2011, com o intuito de diagnosticar os principais problemas dos educandos e auxiliar a equipe pedagógica na construção de ações que possibilitem o melhor desenvolvimento dos discentes. Desse modo, existem três avaliações que são aplicadas em dias diferentes, sendo elas uma prova de múltipla escolha de Língua Portuguesa com 15 questões, Matemática com 10 questões e Produção textual, que têm como gêneros textuais o conto (6º ano), a notícia (7º ano), a narrativa de aventura (8º ano) e o artigo de opinião (9º ano). Já as propostas de produção de textos do Ensino Médio são todas para a elaboração de artigo de opinião.

personagem, conflito e narrador. Todavia, informações mais elaboradas, como desfecho, estabelecimento de relações de causa e consequência e a sequência lógica dos enunciados, foram alcançadas parcialmente.

Nas análises desenvolvidas, ficou nítido que as participantes não conseguem estabelecer encadeamentos entre as partes que constituem o texto como um todo e, por isso, acabam deixando o produto final de sua escrita incoerente.

Um exemplo é este trecho da escrita de Carla em que, embora possam fazer sentido na visão dela enquanto autora, as ações são colocadas sem uma aparente preocupação de organização para a construção do sentido pelo leitor:

A Dona foi e pegou um *baude* cheio de água. Um espírito viu-lhe a Dona e disse: – Lave os pés *do* seus filhos e coloque na porta, *peque* o bolo que as bruxas comeu *de* um *peaço* para eles e coloque na porta e feche a trava. O castelo das bruxas pegou foi e elas foram embora, ainda hoje elas voltaram nesta mesma noite e as bruxas disseram: Saia daí água!

No decorrer do processo, a aluna buscou resgatar na memória trechos da história e garantir que os eventos estivessem registrados na ordem cronológica, mas neste movimento, não conseguiu coordenar a organização textual de modo que vários detalhes foram omitidos, tornando o texto incoerente. Houve ainda problemas de ordem sintática, fazendo com que a leitura fosse difícil. Outro fato importante neste ponto é a introdução do personagem Espírito das Águas, que aparece sem um espaço definido e em uma atmosfera que lhe coíbe o mistério que lhe é caro; assim, para um leitor desavisado pode parecer que uma alma “desencarnada” esteve com a mulher ou qualquer outro ser místico, pois a apresentação do personagem ficou vaga e, conseqüentemente, prejudicou todo o restante da narrativa, quando o encantamento para espantar as bruxas é passado para a mulher.

Percebe-se que no trecho acima reproduzido o leitor não consegue visualizar a relação real de causa e consequência que proporciona a linearidade ao texto; com isso, o resultado foi a escrita de um texto incoerente. Desse modo, fica nítido que um dos fatores a comprometer a clareza do texto, entendido como uma unidade de sentido, é a falta de domínio da habilidade de estabelecer causas e consequências entre as ações. Na escrita da Janaina, essa ausência de estabelecimento de causas e consequências, associada à economia de informações, proporcionou trechos inteiros que não traziam dados suficientes para uma melhor compreensão pelo leitor.

- Estou com sede vá buscar água no poço.
- Ela foi lá uma *foz* falou:
- Vá do lado de sua casa e vire para o norte e de 3 gritos.
- Lá dentro as bruxa ouviram e *voavão*, sumiram.
- Ela *embou* da voz e disse:

No texto original, inicialmente, as bruxas solicitam água e a mulher vai buscar no poço. Ao chegar ao poço, uma voz fala com ela, mas na escrita de Janaina essa personagem não é apresentada ao leitor, sua função ou sua condição não se relata; portanto, cabe a quem lê a construção de uma inferência acerca da autoria da referida voz. Outro ponto que fica vago nesta produção da estudante é a circunstância de que a voz manda a mulher gritar, mas não se apresenta na narrativa qual seria o “enunciado” que a senhora deveria proferir. Desse modo, várias informações foram retiradas do conto pela aluna, como o fato da proximidade entre a montanha das bruxas e a casa da mulher, que, possivelmente, determinou a invasão. O motivo da fuga não fica esclarecido para quem lê, assim como todo o desespero que as magas sentiram – a ponto de relincharem e rodopiarem antes de sair – e principalmente cria-se uma confusão quanto ao dono da “tal” voz.

No conto que serviu como base para a escrita, no primeiro momento, a voz fala com a mulher quando ela vai buscar a água no poço, mas após a fuga das necromantes, ocorre um segundo encontro entre a dona de casa e a “voz” que Janaina deixa em um espaço não especificado. Visto desta perspectiva, a falta de estabelecimento das relações de causa e consequência prejudicou a linearidade e sequência das ações da narrativa, além de tornar o texto fragmentado e com muitas lacunas que dificultam a interação do leitor com o autor.

Considerando o todo, o que se observou nesta análise é que os elementos básicos da estrutura narrativa, como tempo, espaço, personagens, conflito e desfecho, foram assegurados pelos participantes por estarem inseridos em seus conhecimentos prévios; portanto, mesmo que não tenham consciência desses elementos e de suas funções como um todo, as crianças se mostraram aptas a utilizá-los por manterem um contato próximo com os contos. Todavia, as habilidades de estabelecer causa e consequência e apresentar as ações ordenadamente foram comprometidas, pois possivelmente esses estudantes não vivenciaram, em uma etapa do processo, circunstâncias que lhes favorecessem uma análise mais profunda da construção textual. Logo, as participantes mostram crítica e posicionamento frente ao texto, mas necessitam de melhor orientação.

Assim, o que se levantou neste diagnóstico inicial foi a necessidade de se pensar em meios para demonstrar para as alunas como os autores experientes constituem esses encadeamentos lógicos em sua própria escrita; além disso, desenvolver atividades para que as crianças também consigam criar mecanismos que lhes possibilitem se apropriar dessa habilidade e reproduzi-la em seus textos.

#### 4.2 Escrita depois da intervenção

Inicialmente, trazemos um resumo do que foi construído pelas três alunas ao longo da oficina interventiva. Assim, neste momento apresentamos os pontos principais do enredo de cada um dos textos produzidos. A produção que foi escrita como diagnóstico não estará contemplada nos quadros, pois todos os participantes escreveram o mesmo texto, *A Noite das Bruxas* (PRIETO, 1998), já descrita e analisada acima.

Serão apresentados no Quadro 2 os roteiros desenvolvidos pela participante Carla. O primeiro texto, *As aventuras de Maria e Red*, foi redigido na segunda semana de setembro, porém ao ser retomado, na semana seguinte, a estudante o considerou inapropriado e o substituiu por *Maria Machado*. Em contrapartida, o enredo de *O menino pobre* foi redigido de uma só vez, sem reescritas ou alterações no último encontro da oficina.

As produções de Carla, apresentadas no Quadro 2, com exceção da primeira, que traz elementos de histórias conhecidas, como o reino de Pocahontas, uma referência a uma princesa de um filme homônimo, são todas de sua autoria. Em seguida, estão listados os textos de Gabriela.

Essa estudante, desde o início, apresentou dificuldades para coordenar a organização de seus enredos, por isso, ela dispõe de mais roteiros que as demais participantes. O que se observa no Quadro 3, é que os três primeiros textos são versões de um mesmo material que ela foi aprimorando a cada semana e ajustando às necessidades do contexto de produção.

Conforme se constata no Quadro 3, os textos de Gabriela, em sua maioria, não receberam títulos, pois o que se observou durante a oficina é que a estudante deixava sempre para fazer essa parte ao finalizar a história e acabava esquecendo. Essa era uma intervenção constante da pesquisadora com ela: “Como se “chama” seu texto?”. A seguir, estão dispostos os resumos da terceira participante da oficina: Janaina.

Janaina, conforme se observa no Quadro 4, não realizou alterações no conteúdo de seu enredo. Ela selecionou determinadas narrativas que já conhecia e manteve-se fiel ao roteiro.

Neste sentido, durante a oficina, grande parte das alterações realizadas por esta aluna foram relacionadas aos aspectos sintáticos de sua escrita.

Quadro 2. As produções de Carla

<b>AS AVENTURAS DE MARIA E RED</b>	<b>MARIA MACHADO</b>	<b>O MENINO POBRE</b>
<p>Maria era a princesa do reino de Pocahontas. Certo dia, passeando pelo seu lar encontrou um panda, a quem chamou de Red.</p> <p>Os dois se tornaram melhores amigos e juntos enfrentaram o vilão George e o monstro dele chamado Kidi para devolverem a paz ao reino.</p>	<p>Há muitos anos, em uma cidade chamada Pindorama, Maria Machado foi assassinada.</p> <p>Desde então, os moradores do lugar acreditam que sua alma viva no galpão abandonado da Floresta Negra.</p> <p>Três adolescentes, ao se mudarem para a cidade, decidiram fazer um piquenique na floresta para comemorar o aniversário de uma delas e, ao desobedecerem a um aviso para não entrar no galpão, as garotas encontram com a morte nas mãos de Maria Machado.</p>	<p>Catarina vivia em um castelo e estava prometida para Charles, um ganancioso rei dos ladrões que se passava por bom moço.</p> <p>Certo dia, em um passeio de carruagem, Catarina conhece Felipe, um jovem pobre, mas de bom coração. Os dois se apaixonam, mas o pai da moça proíbe o romance.</p> <p>A donzela foge e é capturada pelo bando de Charles, mas Felipe a encontra e, juntos, vencem os ladrões, desmascaram Charles e conseguem a permissão do rei para se casarem.</p>

Fonte: Motoyama, 2015.

Quadro 3. As produções de Gabriela.

<b>FANTASIA E TERROR</b>	<b>SEM TÍTULO</b>	<b>SEM TÍTULO</b>	<b>MAGESTIC</b>
<p>Centópia é um reino mágico no qual só se entra a partir de um livro. Este lugar é dividido entre o bem e o mal.</p> <p>A rainha Ascadélia, do núcleo malvado, captura os unicórnios para continuar bela e jovem com o poder dos chifres desses animais.</p> <p>Uma luta ocorre e os unicórnios que representam os diferentes elementos da natureza: água, terra, fogo e vento, enfrentam a rainha má. Porém, bem no momento em que a batalha terá seu desfecho, o garoto que estava sonhando com o enredo acorda e o narrador avisa ao leitor que tudo não passou de um sonho.</p>	<p>No reino de Centópia, Ascadélia rouba todos os unicórnios para retirar os chifres e se manter bela e jovem, pois ela é muito feia.</p> <p>No entanto, um unicórnio do chifre dourado pode derrotá-la.</p> <p>(a estudante parou a escrita neste ponto).</p>	<p>Em Centópia, Ascadélia dizima a população de unicórnios em busca da vida eterna.</p> <p>A rainha do bem, chamada Miranda, decide enfrentá-la com um globo mágico que retira a maldade dos vilões.</p> <p>Miranda derrota Ascadélia que some para sempre do reino.</p>	<p>Barbie e suas irmãs, vão visitar a tia em um Haras e descobrem que ela está passando por problemas financeiros.</p> <p>A protagonista então sai à procura do cavalo mágico Magestic com o qual participa de uma corrida e arrecada o dinheiro para findar com as dívidas da tia.</p>

Fonte: Motoyama, 2015.



Quadro 4. As produções de Janaina.

<b>A RAINHA MÁ</b>	<b>O PORTAL SECRETO</b>
<p>Violeta era uma bela e jovem princesa do reino de Paládios. Amélia era a rainha. Igualmente bela, mas má e dona de um dragão.</p> <p>A monarca planejava a morte da princesa para roubar sua beleza e juventude.</p> <p>Para isso, construiu um cemitério na Floresta, mandou a princesa colher flores lá e o dragão a capturou.</p> <p>A rainha roubou o coração da jovem, mas anos depois um caçador o toma de volta, dando fim a rainha e devolvendo a vida a princesa.</p>	<p>Larissa era a princesa do reino de Apolônia, mas estava cansada de sua vida aparentemente monótona.</p> <p>Ao ler um livro mágico, Larissa foi transportada para o portal secreto, onde salvou fadas e outros seres mágicos de uma princesa malvada e mal-educada.</p>

Fonte: Motoyama, 2015.

Observando esta síntese da escrita das três participantes, é possível perceber que o conto clássico sobrevive como texto base para a escrita, desde sua fórmula ligada à magia, ao maniqueísmo e a estrutura temporal e espacial dos acontecimentos, porém elementos contemporâneos, atrelados ao cinema e outros bens culturais como a boneca Barbie, são inseridos no diálogo com o conto clássico, renovando a visão de mundo ao transportar o passado para o presente. Também é forte a presença de valores sociais associados à riqueza e pobreza e outros conflitos, como a disputa entre sociedades e civilizações rivais, sobressaindo-se questões de ordem econômica como a falta de dinheiro, dívidas etc. Por outro lado, permanecem os dilemas pessoais como a beleza e o amor, especialmente no universo feminino, que parece ainda carregar o “modelo das princesas e o foram felizes para sempre”. Nesse sentido, notabilizamos que, apesar das produções permanecerem coladas ao conto de fadas, as participantes trouxeram sua visão de mundo, seus anseios e desejos em busca de organizar suas vivências, escolheram seus modos de dizer, suas influências, ainda que de modo inconsistente na relação causa e consequência.

Observar a existência desse fenômeno na construção do texto é importante, pois se constitui um fator fundamental para compreender o nível da escrita de cada estudante, assim como entender suas leituras e referências de leitor que co-existem com a autoria.

Apresentadas as produções dos participantes dessa análise de dados, a etapa seguinte consiste em confrontar os dados obtidos durante a oficina e entrevistas reflexivas semidirigidas para a construção de reflexões acerca dos dados. Essa investigação se inicia na construção das

personagens das crianças produtoras de textos, pois esse elemento da narrativa é responsável por dar vida aos seres que praticam as ações que acalantam o enredo.

Desse modo, observam-se, pelos resumos nos quadros, diversas evoluções na construção dos discentes, tais como nas personagens, em que se manteve o senso comum (protagonistas bons x antagonistas malvados), mas ocorreu uma alteração no quesito qualidade x quantidade, com a melhoria na adjetivação para visualização dos atores pelos leitores; no tempo, as participantes conseguiram compreender a necessidade de situar sua escrita e evoluíram neste quesito, deixando marcas cronológicas e psicológicas na escrita; o espaço das narrativas melhorou a qualidade da descrição, o que favoreceu a visualização dos leitores; no quesito conflito e desfecho, o desenvolvimento da percepção de que o enredo se organiza a partir de uma fluência de ações que se organizam em relações de causa e consequência para confluir em um desfecho.

No campo da relações de causa e consequência, foi possível observar o quanto a escrita requer uma aprendizagem que não é natural e envolve um conhecimento específico particular que consiste em aprender uma técnica muito além do desenho de caracteres que simbolizam sons. Esse ato social gera uma forma de impacto e formação da consciência diferente nos indivíduos, prova disso é que cada uma das crianças desenvolveu a compreensão desses elementos de forma diferente.

A fim de didatizar os resultados, classificamos a escrita das alunas em três níveis distintos que serão explanados a seguir. Janaina, nesta classificação, representa o nível 1 da produção, pois manteve sua visão voltada para aspectos sintáticos da língua e possuía uma excessiva preocupação com o “como dizer”, descuidando do conteúdo a ser dito ao fazer uso de clichês e construir enredos a partir de roteiros de filmes conhecidos. Porém, mesmo negligenciando o conteúdo, a autora revela uma escolha vinculada aos desejos individuais, fortemente ligada ao elo mãe/madrasta e filha, o que talvez explica a manutenção de um roteiro que estabelece relações de poder, conservando um olhar sobre o texto base sem muitas alterações que permitiriam ir além do mesmo.

Ao observar Gabriela, classificada como um nível intermediário, no nível 2, fica claro que o alcance de uma nova compreensão depende do desenvolvimento de um novo estágio de consciência, pois esta discente, embora ainda não assumisse completamente a autoria de seus textos, buscou referências em diferentes narrativas que faziam parte de seu cotidiano para construir um texto único, ou seja, gradativamente ela rompeu com o conhecido e buscou

desenvolver o novo, avançando gradativamente da Zona de Desenvolvimento Proximal para a Zona de Desenvolvimento Real (VYGOTSKY, 1989). Assim, podemos compreender que o letramento crítico de Gabriela avança ao tomar referências dos conhecimentos prévios sobre contos clássicos e sobre procedimentos narrativos ao introduzir, por exemplo, o leitor e o narrador como elementos estratégicos, a compreensão de que a história narrada não passava de um sonho. Nesse caso, a aluna expande seu conhecimento ao alargar as formas de escrita e ao renovar o conto quando situa o problema econômico, realçando aspectos sociais e posicionamento sobre comportamentos humanos.

Carla, inserida no nível 3, tomou para si o processo criativo e não se apoiou em materiais conhecidos, além de, em diversos momentos assumir a postura de mediadora dos colegas. Diante disso, esta discente se enquadra na Zona de Desenvolvimento Real, pois já domina o processo da escrita, que permite a organização de seu desenvolvimento cognitivo, aprimorando sua capacidade crítica-reflexiva – conforme observado no Quadro 2 – e permitindo-lhe lançar um olhar para a realidade de forma analítica.

A compreensão da lógica da organização interna do texto, atrelada à ampliação do leque de interlocução dos participantes, favoreceu gradativamente o desenvolvimento dessas alunas, principalmente Carla e Gabriela. Conforme elas experimentavam a troca com o outro que lia e ouvia suas produções, ampliavam seu repertório interno e coordenavam as novas aprendizagens com o que já sabiam para aplicar na escrita. Desse modo, as estudantes foram percebendo a importância da criação estética de seus contos e abandonando os modelos escolares que limitam sua capacidade criativa para não mais devolver a palavra à escola, e sim gerar um novo conhecimento para interagir com a escola através de um universo rico e multifacetado de discursos.

## **5 Considerações finais**

Se a língua é um instrumento que proporciona uma interação mediada pela linguagem escrita, esta serve para ampliar o processo interativo, pois é por meio da interação que os indivíduos constroem sentidos. Desse modo, compreende-se que para o bem escrever é preciso desenvolver um exercício com a linguagem, por meio dela e com ela.

A linguagem funciona de forma comunicativa e diferencia-se a partir da construção de um repertório específico, evolui para a funcionalidade individual, um estágio que depende exclusivamente de um ensino formal para que essa apropriação se organize e gere os processos

cognitivos mentais. Desse modo, a consequência dessa sistematização é o pensar sobre o dizer, ou seja, colocar-se em um nível de domínio da língua escrita que vai possibilitar sua proficiência e sua excelência.

Cognitivamente, as ações acima elencadas se dão por meio do pensar sobre o dizer, foco no qual se manteve o processo de ensino que foi desenvolvido ao longo da oficina interventiva aqui apresentada. Os dados coletados ao longo do percurso e reunidos neste estudo comprovam que quando a escola não proporciona momentos de dialogia entre os discentes, com os pares, com o professor e com os textos, a escrita se transforma em ação não reflexiva, de modo que não existe o deliberado e o indivíduo não tem controle do que diz e como diz, pois não consegue pensar sobre o dizer, como aconteceu com Janaina que, embora tenha tido diálogo com as pesquisadoras durante a oficina, trazia consigo uma série de dificuldades que não conseguiu superar no momento observado para esta pesquisa.

Observando o desenvolvimento de Carla, fica claro que só há interação quando há consciência e compreensão que ocorrem na dialogia. É o produto da interação entre o conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade – e o modo como esses dados são interpretados e internalizados pelos sujeitos – que expande a escrita deles. No caso da referida estudante, devido a suas interações com as pesquisadoras e suas próprias reflexões (fica claro que a criança refletia sobre o processo de um modo detalhado quando ela alterava entre uma semana e outra a sua escrita, após revisitá-la e perceber que não atendia aos seus objetivos) ela expandia sua produção. O que observamos a partir dos movimentos dessa discente é que quando a criança produtora de textos se concretiza como tal, lendo, compreendendo e escrevendo, ela sofre uma alteração nas formas de percepção do mundo e construção de sentidos.

Neste sentido, docentes engajados na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, devem também defender o letramento crítico, pois sabemos que o conhecimento é construído socialmente e constantemente desdobrado, reconstruído. Pelos resultados expostos neste artigo, podemos inferir que o letramento crítico é adquirido ao longo do tempo, através de um planejamento docente, que priorize e dê voz ao aluno. Assim, é importante que tenhamos consciência que a construção desse leitor e escritor crítico é um processo que deve ser abraçado com paciência pelo professor, desde a criação de um ambiente aberto a sua aprendizagem até atividades que desafiem e encorajem os alunos a se tornarem críticos para além do ambiente escolar.

## Referências

- AZEVEDO, R. **Armazém do Folclore**. São Paulo: Ática, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. (V.N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Fratesch Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CALKINS, L.; HARTMAN, A.; WHITE, Z. **Crianças produtoras de texto: a arte de interagir na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CANDIDO, A.; ROSENFELD, A.; PRADO, D.A.P.; GOMES, P.E.S. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976, 5a edição.
- CARDOSO, J. B. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**. Brasília: EDUNB, 2001.
- COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA Jr. (Org.) **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. v. 1. p. 113-124
- DANIELSON, K.E.; LABONTY, J. **Integrating reading and writing through children's literature**. Massachusetts: Simon & Schuster, 1993.
- DIAS, C. **O aniversário do Tiltapes**. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2013.
- GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios).
- GIROTTO, C.G.G.S.; SOUZA, R.J.. In: **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014]. 3 v. p. 31- 44.
- \_\_\_\_\_. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.
- GAMBRELL, L. B. Creating classroom cultures that foster reading motivation. **The Reading Teacher**, v. 50. n. 1, p. 14-25, set. 1996.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.
- MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. L. **Critical Literacy: Enhancing Students' comprehension of text**. New York: Scholastic, 2004.

MOTOYAMA, J. F. M. **Escrita e Liberdade**: as relações de causa e consequência na expressão. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2015.

OLNESS, R. **Using literature to enhance writing instruction**. Black Diamond: The International Reading Association: 2005.

PRIETO, H. **Lá vem história**: contos do folclore mundial. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1998, p. 62 -3.

ROSE, G. **O tapete de pele de tigre**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SENDAK, M. **Onde vivem os monstros**. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

SILVA, J.R.M; SOUZA, R.J. Proposta norte-americana de estratégias de leitura e sua apropriação em contexto brasileiro. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**, Campinas, 2012. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/1527p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1527p.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEITZEL, A.H. O defunto vivo. In: \_\_\_\_\_. **Folclore literário e linguístico**. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 1995.

Artigo recebido em: 17.03.2017

Artigo aprovado em: 21.07.2017

**PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico:  
pontos de convergência para a inclusão de práticas  
digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem**  
**PHL communicative approach and critical literacy: converging points for  
the inclusion of digital practices in the Brazilian teaching-learning context**

Elisa Mattos de Sá<sup>\*</sup>  
Eric Júnior Costa<sup>\*\*</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta a concepção e as especificidades de PLAc (SÃO BERNARDO, 2016; AMADO, 2014, 2011; CALDEIRA, 2012; GROSSO, 2010) e propõe uma triangulação entre o ensino de PLAc, a abordagem comunicativa (LEE; VANPETTEN, 2003; SAVIGNON, 2001) e o letramento crítico como idealizado por Freire (1979, 1987, 2011, 2014, 2015) visto que as aulas de PLAc objetivam levar o aprendiz a se comunicar de forma eficiente e pragmaticamente adequada na nova língua, na busca pelo reconhecimento e pelo acesso a seus direitos sociais, deveres e serviços de acolhida no novo país, ou seja, a língua é de fato o meio primário de emancipação e reconstrução social. Além disso, as temáticas que atravessam o ensino de PLAc colocam questões pertinentes ao letramento crítico como foco de discussão e de reflexão em sala de aula, as quais podem ser intensificadas pela inclusão de práticas digitais planejadas com base nos materiais de PLAc, como o de Oliveira *et al.* (2015). Por entendermos que uma participação social ativa e democrática também é feita *online*, criamos um questionário e diagnosticamos o uso de tecnologias digitais de nossos alunos de PLAc, na cidade de São Paulo, e então elaboramos uma proposta para a inclusão do componente letramento digital (HOCKLEY; DUDENEY; PEGRUM, 2013) no desenvolvimento das competências comunicativas e críticas dos alunos, considerando seus conhecimentos de legado sobre as práticas digitais.

**PALAVRAS-CHAVE:** PLAc. Abordagem comunicativa. Letramento crítico. Letramento digital.

**ABSTRACT:** This paper presents the definition and particularities of the teaching of Portuguese as a Host Language (SÃO BERNARDO, 2016, AMADO, 2014, 2011; CALDEIRA, 2012; GROSSO, 2010) and proposes a triangulation between PHL teaching, the communicative approach, and critical literacy as idealized by Freire (1979, 1987, 2011, 2014, 2015). Language is the primary means of emancipation and social reconstruction for refugees in Brazil, as PHL classes aim to lead them to communicate efficiently and pragmatically in the new language, in the search for recognition and access to social rights and services in the new country. In addition, PHL themes are related to critical literacy and compose much of the discussion and reflections carried out in the classroom, which can be intensified by the inclusion of digital practices based on PHL materials. Considering that active and democratic social participation is also constructed online, we created a questionnaire and assessed our learners' use of digital technologies. We then elaborated a proposal for the inclusion of the digital literacies (HOCKLEY, DUDENEY & PEGRUM, 2013) in the development of students' communicative and critical skills, taking into account their legacy knowledge of such practices.

**KEYWORDS:** PHL. Communicative Approach. Critical literacy. Digital literacy.

---

\* Mestre em Didática de Inglês pela Universidade Nova de Lisboa (UNL) e mestranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora do CETAPS (Center for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies), da UNL, e do Learner Corpus Research Group, da UFMG.

\*\*Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

## 1 Introdução

A necessidade de estudos e práticas sobre Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Brasil deve-se, principalmente, ao aumento do número de pedidos de refúgio nesse país. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)<sup>1</sup>, o número total desses pedidos cresceu mais de 2.868% entre 2010 e 2015 (de 966 solicitações em 2010 para 28.670 em 2015). Nesse cenário, os refugiados<sup>2</sup> se deslocam com a motivação de se estabelecer de forma permanente ou temporária, com intenção de trabalho ou residência, fatores que causam alterações na composição da sociedade acolhedora.

Pelo lado do país que recebe os refugiados, esse elevado crescimento é também um reflexo dos avanços das legislações brasileiras, que têm exercido um papel de destaque no ambiente geopolítico. Mais especificamente em São Paulo, município de nosso contexto de ensino de PLAc, a Lei 01-00142/2016, que trata da instituição da Política Municipal para a População Imigrante, tem como um de seus objetivos garantir ao imigrante/refugiado acesso a direitos sociais e serviços públicos nessa cidade, tais como atendimento psicossocial e aulas de português.

Por ser uma abordagem ainda bastante recente tanto no contexto europeu (cf. GROSSO, 2010, 2009, 2008) quanto no brasileiro, o ensino de PLAc conta com pouquíssimas pesquisas e estudos acadêmicos. No Brasil, destacamos os trabalhos de Pereira (2017), São Bernardo (2016), Lopez (2016), Peres (2016) e Amado (2014, 2011). Desses trabalhos, Pereira (2017) é o único que faz uma incursão mais intensa entre o ensino de PLAc e as ideias de Freire (1979, 1987, 2011, 2014, 2015).

Desse modo, depreendemos que este artigo pode dar mais visibilidade a essa área e, por apresentar associações e aplicações ainda não percorridas nos estudos supracitados, pode também contribuir para gerar mais reflexões sobre o ensino de PLAc, em especial para o professor dessa modalidade, em sua formação inicial ou continuada. Para tanto, apresentamos nas próximas seções as informações mais relevantes sobre o PLAc, seguidas de uma reflexão triangulada entre PLAc, abordagem comunicativa e letramento, noções também indiretamente

---

<sup>1</sup> Até abril de 2016, o Brasil tinha 8.863 refugiados reconhecidos, de 79 nacionalidades. Os países com maior número de refugiados no país são: Síria (2.298), Angola (1.420), Colômbia (1.100) e República Democrática do Congo (968). Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>.

<sup>2</sup> Neste artigo, entendemos refugiado seguindo os conceitos da Lei 9.474, de 22 de julho de 1997.



discutidas nas seções seguintes sobre práticas digitais, sobre nosso contexto de ensino e na proposta pedagógica de inclusão de gêneros e tecnologias digitais. Por fim, apresentamos considerações reflexivas para concluir o presente trabalho.

## 2 O que significa PLAc?

Língua de Acolhimento (LAc) corresponde aos termos *host language* (RAJPUT, 2012), *langue d'accueil* (CANDIDE, 2001) e *lengua de acogida* (ARANDA; EL MADKOURI, 2005), e se refere à aprendizagem de língua estrangeira (LE) em contexto migratório, cujo principal fim é a integração à sociedade de acolhimento. No Brasil, tem se adotado *Língua de Acolhimento* como definido no verbete de São Bernardo (2016), a ser incluído no Dicionário de Imigrações<sup>3</sup>, qual seja:

O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65)

Segundo Caldeira (2012), além de desenvolver as habilidades linguístico-discursivas, a proposta fundadora da LAc objetiva promover:

(...) a interação real na vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais. Na língua de acolhimento são privilegiadas áreas que promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural. (CALDEIRA, 2012, p. 50)

Como argumentado em Grosso (2010), a LAc ultrapassa as dimensões da LE ou da segunda língua (L2), incluindo necessariamente a abordagem do domínio profissional, dos direitos sociais e da integração temporária ou permanente ao país de acolhimento. Assim, no âmbito do PLAc, a competência em português brasileiro (PB) é um caminho significativo para a integração do cidadão refugiado, dando-lhe autonomia e possibilidade de maior atuação social. A língua, nesse sentido, figura não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um elemento de defesa pessoal (cf. LOPEZ, 2016) na luta contra o desamparo inicial da chegada a um território geográfico, social e cultural ainda desconhecido.

---

<sup>3</sup> Como organizado pelo OBMigra. Para mais informações: <http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra>.

Isto posto, uma especificidade da LAc é que sua aprendizagem se dá em um ambiente de maior pressão social, cujo foco comunicativo volta-se para necessidades mais imediatas, como: produzir currículos e realizar entrevistas de trabalho, compreender os aspectos culturais do país acolhedor (em âmbito público e em esferas mais privadas), conversar com profissionais como psicólogos ou assistentes sociais e advogados sobre direitos e deveres sociais, entre outros.

## 2.1 Especificidades do ensino de PLAc

O PLAc destina-se a imigrantes e refugiados adultos, transplantados de outros territórios (cf. AMADO, 2011) e oriundos de regiões em situação de precariedade econômica, política ou social, cujas possibilidades de (sobre)vivência configuram-se negativamente mais complexas que as dos países receptores, impossibilitando uma vida em condições seguras. À mobilidade forçada acrescenta-se a fragilidade das escolhas realizadas no percurso de migração, um processo muitas vezes realizado às pressas e sem planejamento, em caráter de urgência.

Em geral, o perfil dos alunos de PLAc é multicultural e de grande diversidade linguística, o que interpretamos como possibilidade de uma rica troca de saberes culturais entre alunos e entre alunos e professores. Acreditamos, também, que se bem direcionado, o ambiente multilíngue pode levar à valorização das diversas línguas maternas e culturas ali presentes. Diante desse cenário, depreendemos que a prática da alteridade tem um lugar marcante, pois pode proporcionar reflexões na sala de aula sobre questões de gênero, orientações religiosas e divergências culturais, com o objetivo de disseminar a tolerância entre culturas e etnias.

Dentro do contexto apresentado, as motivações para o desenvolvimento linguístico em PLAc ultrapassam questões pontuadas em cursos padrão de Português como Língua Estrangeira (PLE), cujos objetivos muitas vezes referem-se a viagens, intercâmbios acadêmicos ou a questões relacionadas ao âmbito profissional corporativo. Nos mais diversos centros urbanos, por exemplo, os alunos fazem aulas de PLE visando melhor interação com os colegas de trabalho que pertencem à mesma empresa e que falam, muitas vezes, apenas o português. Assim, esse aluno de PLE tem tempo disponível para se dedicar à sua aprendizagem, podendo inclusive fazer as aulas em regime intensivo *antes* de realizar sua viagem a trabalho ao Brasil.

O mesmo acontece para aqueles que desejam realizar períodos de estudos em universidades brasileiras e, desse modo, precisam passar no exame de proficiência CELPE-Bras<sup>4</sup>.

Já no ensino-aprendizagem de PLAc, o tempo disponível para aprender bem a língua é menor, pois os alunos precisam da nova língua por motivos de sobrevivência e para se integrar à sociedade mais urgentemente, apresentando objetivos distintos daqueles de alunos que necessitam aprender o PB para visitar o Brasil, a trabalho ou estudo, ou porque se identificam com a cultura e gostariam de falar o idioma correspondente. Nesses termos, portanto, uma das características que diferenciam a aprendizagem de PLE e PLAc é que o ensino de PLAc encontra-se cercado por maiores pressões de aprendizado.

Outra diferença fundamental relaciona-se à dificuldade que uma pessoa em condição de refúgio normalmente tem para aceder a um curso de PLE no Brasil, devido ao fator financeiro. Os cursos de PLAc oferecidos pelos centros de acolhimento e universidades ou não tem custo ou são de menor custo para os alunos. Para que alguns cursos de PLAc possam acontecer, coordenadores dos projetos lançam campanhas de arrecadação virtual<sup>5</sup> de verbas em plataformas de *crowdfunding* para, entre outros objetivos, custear o transporte dos alunos até o centro de acolhimento, garantindo a presença do aluno em sala de aula.

As questões psicossociais também têm um papel importante no ensino de PLAc e devem ser pontuadas na interação professor-aluno em sala de aula, pois são vitais para criar um ambiente favorável à aprendizagem, em que os alunos se sintam acolhidos e à vontade para desenvolver suas habilidades, a fim de evitar maiores dificuldades de compreensão. Como argumenta Amado:

As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação. (AMADO, 2014, s.p.)

Tomando como base as características dos cursos e perfis dos alunos de PLAc, concebemos o professor dessa modalidade como um profissional sensível e aberto a diferenças socioculturais, que tenha desenvoltura para trabalhar em ambientes multirraciais e multiétnicos e que entenda bem a necessidade de se praticar a alteridade, tendo bem desenvolvida sua competência intercultural e comunicacional. Acreditamos que tais características deveriam ser

---

<sup>4</sup> Informações sobre o exame podem ser acessadas em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>.

<sup>5</sup> <https://www.kickante.com.br/campanhas/curso-de-portugues-para-imigrantes-2016>.

aplicadas não apenas nas aulas de PLAc, mas em todos os cursos de língua, seja ela materna, L2 ou LE: independentemente da motivação fundadora e das particularidades de cada curso, o ensino deveria sempre abordar noções de cidadania e diversidade cultural.

## 2.2 Materiais didáticos de PLAc

Em geral, os cursos de PLAc adotam sua própria metodologia e elaboram seu próprio material didático. Atualmente, o ensino no Brasil conta com um recente manual didático de PLAc: *Pode Entrar: Português brasileiro para refugiadas e refugiados*<sup>6</sup>, de Oliveira *et al.* (2015), feito em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e o Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP) e voltado especificamente para o público em questão.

O material de PLAc diferencia-se dos manuais didáticos de PLE por conter unidades temáticas centradas no refúgio e na reconstrução social. Em Oliveira *et al.* (2015), por exemplo, nacionalidades, adjetivos pessoais e diferenças culturais são atravessados pelo tema “Raça e Etnia” e em “Saúde e o SUS”, itens lexicais sobre partes do corpo, advérbios de tempo e informações sobre os direitos à saúde no Brasil são explanadas junto à prática da leitura, como evidenciado na Figura 1.

No que diz respeito às habilidades linguístico-discursivas, léxico e sintaxe são trabalhados de modo contextualizado pelos temas de cada unidade, com base nos pressupostos da abordagem comunicativa (cf. LEE; VANPATTEN, 2003; SAVIGNON, 2001), buscando também possibilidades de interação entre os alunos em sala de aula, como visto na figura 2 abaixo.

Essa obra, que encaramos como livro-exemplo para elaboração de outros materiais, é organizada através de uma cuidadosa, criteriosa e bem planejada combinação entre habilidades linguísticas e comunicativas, conhecimentos sobre direitos e deveres sociais para o refugiado no Brasil e informações culturais. Depreendemos que os materiais para ensino de PLAc devem seguir um caminho didático similar, para que alcancem os objetivos de integração social pela língua(gem).

---

<sup>6</sup> O material não apresenta quaisquer custos para os alunos ou professores e encontra-se disponível para *download* e impressão em: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode\\_Entrar.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf).

### 8.3 INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

**Responda as perguntas abaixo em pares:**

Onde o Sr. Akin estava? .....

Ele estava com boa ou má saúde? .....

Qual foi a queixa apresentada ao médico? .....

Com quais pessoas ele conversou? .....

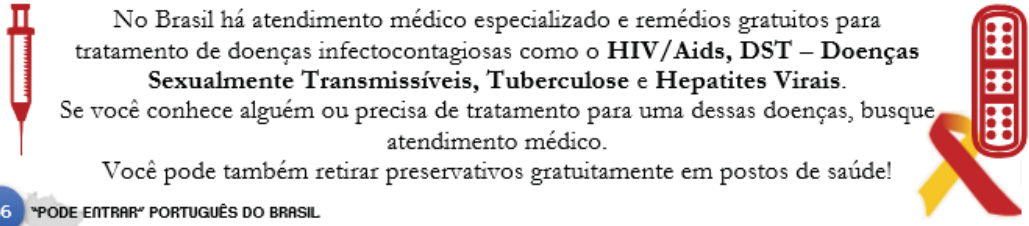
Ele teve de pagar a consulta? Por quê? .....

.....

.....

No Brasil há atendimento médico especializado e remédios gratuitos para tratamento de doenças infectocontagiosas como o **HIV/Aids, DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis, Tuberculose e Hepatites Virais**. Se você conhece alguém ou precisa de tratamento para uma dessas doenças, busque atendimento médico.

Você pode também retirar preservativos gratuitamente em postos de saúde!



66 "PODE ENTRAR" PORTUGUÊS DO BRASIL

Figura 1. Atividade de interpretação de texto, em Oliveira *et al.* (2015).

### 1.10 CONHEÇA ALGUÉM

Você conhece a pessoa que está ao seu lado? Faça dupla com alguém da sala e entreviste essa pessoa para preencher o quadro abaixo. Depois disso, apresente essa pessoa para a classe.

NOME	
APELIDO	
IDADE	
CIDADE ONDE NASCEU	
PAÍS ONDE NASCEU	
NOME DA MÃE	
NOME DO PAI	
ESTADO CIVIL	
PROFISSÃO	

Figura 2. Atividade comunicativa em Oliveira *et al.* (2015).

## 2.3 Cursos de PLAc no Brasil

Em nosso mapeamento de cursos de PLAc oferecidos no Brasil, destacamos os seguintes projetos: Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH)<sup>7</sup>, da

<sup>7</sup> Para mais informações, veja <http://www.ufpr.br/portallufpr/blog/tag/pbmih/> e Freitas e Cursino (2016).

Universidade Federal do Paraná, Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) em parceria com o Adus – Instituto de Reintegração do Refugiado<sup>8</sup>, o projeto MemoRef – Memorial Digital do Refugiado<sup>9</sup>, da Universidade Federal de São Paulo, as aulas do Infortec: Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia<sup>10</sup>, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET–MG), e da Universidade de Brasília os cursos do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE)<sup>11</sup>, entre outros.

Vale mencionar que em 2106, o Governo Federal criou diversas parcerias com os governos de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul e criou o Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Já em São Paulo, os refugiados recém-chegados ao município recebem atendimento da Prefeitura e têm a possibilidade de frequentar aulas de português nos vários centros de acolhida: Cáritas, Sefras, Missão Paz, nos quais as aulas visam potencializar a integração aos mais diversos contextos sociais em que o refugiado terá de se comunicar em português. Essas facilidades são também organizadas no Rio de Janeiro pela Cáritas e pela Fundação Abraço Cultural<sup>12</sup> e em Belo Horizonte pelo Centro Zanmi.

### **3 PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: um diálogo possível**

Nesta seção discutiremos pontos de convergência entre o ensino de PLAc, a abordagem comunicativa (AC) de ensino de segunda língua ou de língua estrangeira e a noção de letramento crítico (LC), como parte do engajamento crítico refletido por Freire (1979, 1987, 2011, 2014, 2015). Essa triangulação baseia-se em nosso entendimento de que o ensino de PLAc torna-se mais profícuo quando apoiado nos preceitos da AC, na qual as habilidades de fala, escuta, leitura e escrita são igualmente desenvolvidas com o objetivo principal de levar o aprendiz a se comunicar de forma eficiente e pragmaticamente adequada na língua-alvo.

Ademais, por se inserir em um contexto imediato de uso da língua, considerada aqui como principal meio de acesso do refugiado a seus direitos sociais e aos serviços de acolhida

---

<sup>8</sup> O projeto pode ser visualizado em: <http://www.adus.org.br/projetos/projeto-ensino-de-portugues/>.

<sup>9</sup> O projeto pode ser visualizado em: <http://memorialdorefugiado.com.br/>.

<sup>10</sup> Informações sobre o projeto podem ser vistas em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1868659764417567> e em <https://www.youtube.com/watch?v=0LsewzvCRW0&t=5s>.

<sup>11</sup> Para mais informações sobre o projeto, veja <http://www.neppe.unb.br/br/> e Barbosa e Ruano (2016).

<sup>12</sup> O projeto das aulas de PLAc está detalhado em: <http://abracocultural.com.br/>.

no novo país, o PLAc deve necessariamente abordar questões pertinentes à realidade social na qual o aprendiz está se estabelecendo, o que exige o (re)conhecimento de direitos e deveres, diferenças culturais e sociais, resultando em discussões que podem levar à tomada de um posicionamento crítico por parte do aluno no novo espaço de residência.

### **3.1 Abordagem comunicativa e o ensino de PLAc**

A AC é um recurso sociodidático que preconiza práticas linguísticas contextualizadas para o desenvolvimento de competências comunicativas, ancoradas em situações autênticas de uso da língua e centradas nas necessidades linguísticas dos alunos (cf. LEE; VANPETTEN, 2003). Segundo Savignon (2001), são quatro as competências comunicativas desenvolvidas pela AC, quais sejam: a) habilidade sociocultural; b) habilidade estratégica; c) habilidade discursiva; e d) habilidade gramatical, em que o uso da língua é entendido dentro de um contexto comunicacional no qual conhecimentos de natureza social e cultural são estrategicamente postos em prática na busca da comunicação eficaz.

Tais características tendem a criar ambientes de aprendizagem mais instigantes, pois tratam a língua não como um sistema de regras dotado de formalismos, mas como uma realidade viva e dinâmica, na qual as expressões linguísticas são usadas para criar, interpretar e negociar significados (SAVIGNON, 2001), o que facilita a aquisição linguístico-discursiva do idioma e, assim, a integração do refugiado à sociedade pelo estudo da língua acolhedora.

Nosso planejamento das aulas de PLAc objetiva praticar as quatro habilidades linguísticas (fala, escuta, leitura e escrita) com base nas competências comunicativas acima descritas e segundo um levantamento das situações comunicativas mais recorrentes na vida do refugiado recém-chegado ao Brasil: inventariamos as informações linguísticas relevantes para interações mais essenciais no processo inicial de chegada ao país, catalogamos os gêneros de discurso com os quais acreditamos que os alunos terão mais contato, desenvolvemos uma apostila de ensino usada junto a outros materiais didáticos e reunimos vários exemplares de textos autênticos com os quais os alunos deverão eventualmente interagir – caso já não o tenham feito, como formulários sócio-demográficos, recibos de transações financeiras, folhetos informativos de supermercado etc.

Após feito esse inventário e planejamento, cruzamos nossas ferramentas de ensino com os dados sócio-demográficos dos alunos para que assim possamos construir as aulas de PLAc também por meio dos conhecimentos prévios sociais e culturais dos alunos quanto a seus países

de origem, levando em consideração a memória, a experiência e as particularidades das culturas de legado dos alunos sempre que possível. É com base nesses preceitos e etapas que planejamos os cursos, pois julgamos que por estar a interagir em uma língua não-materna, o aprendiz de PLAc precisa solidificar constantemente sua compreensão dos signos linguísticos e ele assim o faz por meio do desenvolvimento das capacidades comunicativas, construindo novos conhecimentos, fazendo uso de saberes anteriores e posicionando-se como um sujeito ativo nesse processo.

Nesse sentido, remetemo-nos a Bakhtin/Volochinov (2006), para a compreensão da língua como um processo dialógico edificado sócio-historicamente, que oportuniza a expressão verbal dos sujeitos em interação, na qual a produção linguístico-discursiva mostra-se atravessada pela(s) ideologia(s) construídas nos e emergentes dos contextos comunicacionais em um determinado tempo e espaço. Acreditamos que essa é a concepção de língua mais apropriada para nortear o ensino de PLAc, pois por ela compreendemos a língua como uma atividade verbal contextualizada social e historicamente e construída entre sujeitos, na qual a complexidade das relações humanas se reflete – e não apenas como um sistema de signos e regras linguísticas.

Tal concepção de língua não diverge dos princípios da AC, em que a língua é entendida como uma ferramenta que os sujeitos agenciam para se expressar, interpretar ideias e negociar significados (SAVIGNON, 2001). No entanto, o que o PLAc exige, como vimos, vai além dos aspectos linguístico-discursivos, ainda que consideremos toda a complexidade das competências comunicativas já citadas. Tanto dentro quanto fora da sala de aula, o aluno de PLAc vivencia um constante entrecruzamento de informações de natureza linguística (o português brasileiro), social e jurídica (seus direitos e deveres no Brasil) e cultural (os hábitos e os comportamentos brasileiros). Como explanado anteriormente, língua, direitos e deveres sociais e cultura se entrelaçam muito mais no ensino de PLAc, diferenciando-o de outras modalidades de ensino do português língua não-materna.

É nesse ponto que nos aproximamos de Mattos e Valério (2010)<sup>13</sup> e vislumbramos uma convergência entre a AC e o letramento crítico (LC), ambos, em nosso caso, associados ao ensino de PLAc. Acreditamos haver uma grande afinidade entre as fundamentações do LC e o

---

<sup>13</sup> Pontos de convergência e divergência entre a AC e o LC são explorados mais profundamente neste trabalho das autoras, que contém quadros explanativos e apresenta fundamentações teóricas pontuais. Por questões de limitação de espaço, não desenvolveremos intensamente tal associação e, por isso, remetemos o leitor às reflexões das referidas pesquisadoras.



desenvolvimento contextualizado de habilidades linguístico-discursivas do português em ambiente de acolhimento, pautado nas quatro competências comunicativas, especialmente por entendermos que a AC não se destina à expansão da crítica ou da consciência social, ponto que é central no ensino de PLAc e fundador das reflexões sobre LC.

### **3.2 Letramento crítico e PLAc**

Em linhas gerais, o que hoje chamamos de letramento crítico (LC) surgiu em grande parte das ideias e experiências de Paulo Freire (1979, 1987, 2011, 2014, 2015) com grupos sociais explorados em áreas rurais. Foi nesse contexto que o autor compreendeu que a tão somente alfabetização desses sujeitos não seria suficiente para garantir-lhes maior voz e inclusão social, além de uma visão crítica de sua realidade, a fim de que, a partir desse entendimento mais profundo, pudessem então questionar e eventualmente transformar suas vidas. Freire notou que sem a tomada de um posicionamento questionador – ou o desenvolvimento da consciência crítica – o letramento tradicional desses indivíduos surtiria pouco efeito em aspectos mais elementares de suas existências.

Mattos e Valério (2010) e Cervetti, Pardales e Damico (2001) afirmam que o LC está fundamentado em três pilares: a teoria da crítica social, os estudos de Paulo Freire e as teorias pós-estruturalistas, em que a língua é o meio de emancipação e reconstrução social dos sujeitos, visto que as práticas sociais estão trespassadas por relações sociais desiguais e pelos interesses, poder e influência de grupos dominantes nas sociedades. Em outras palavras, a língua, quando entendida por uma perspectiva crítica, pode ser vista como um instrumento de libertação contra as relações de opressão características do mundo capitalista.

Para Freire, nosso entendimento do mundo vem antes do entendimento da palavra, ou seja, a língua é uma forma de construir a realidade e de agir. Embora a ideia de letramento passe pelas práticas de leitura da palavra escrita, a leitura à qual Freire se refere ultrapassa a habilidade de reconhecer e compreender o signo linguístico escrito e alcança os vários elementos socioculturais e ideológicos que perpassam a língua e seu uso na sociedade, em suas diversas modalidades. Em Cervetti, Pardales e Damico (2001, s.p.), tal noção também se apresenta com

bastante clareza: “ler é um ato de vir a conhecer o mundo (bem como a palavra) e um meio para a transformação social”<sup>14</sup>.

Assim, pela visão do LC, a leitura do mundo demanda um exercício de reflexão crítica e questionadora sobre a realidade e sobre as situações e posições em que o sujeito nela se encontra, considerando uma série de fatores, tais como as relações entre língua, textos (escritos, falados e multimodais<sup>15</sup>), ideologias, organizações e práticas sociais, evidenciando, ainda que indiretamente, um diálogo também com as proposições de Bakhtin/Volochinov (2006).

Quando pensamos na multiplicidade de conhecimentos e habilidades agenciadas no processo de atuação crítica que avistamos para nossos aprendizes dentro e fora de sala de aula, torna-se impraticável não vincular o LC à pedagogia crítica, que tem como um de seus propósitos possibilitar que os sujeitos assumam posições mais responsivas, criem suas próprias histórias e sejam donos de sua própria voz (FREIRE, 1987). Esse é um dos objetivos do ensino de PLAc e da responsabilidade do professor desse contexto: ajudar os alunos a compreenderem a nova realidade, as particularidades sociais e culturais do Brasil, onde uma nova etapa de vida é traçada e um novo capítulo da história é escrito, sem desconsiderar os conhecimentos já trazidos do país de origem.

Na esfera do PLAc, o professor funciona como a ponte humana entre a língua e os novos conhecimentos a serem desenvolvidos em sala de aula para uma atuação independente e crítica, o que revela o papel facilitador e co-transformador desse profissional no percurso de ensino daqueles que estão aprendendo a língua acolhedora. São Bernardo (2016) argumenta claramente que:

(...) nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65)

Desse modo, consideramos que o ensino de PLAc está intimamente associado às ideias de Freire (1979, 1987, 2011, 2014, 2015), para quem o saber tem poder transformador na sociedade e libertador para o indivíduo. Em última instância, os conhecimentos de natureza

---

<sup>14</sup> Nossa tradução do original: “reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation” (s.p.).

<sup>15</sup> Para uma revisão da definição de multimodalidade, recomendamos ao leitor as obras de Kress (2010, 2003).

linguística, cultural, social e jurídica trabalhados em sala de aula visam disponibilizar ao refugiado os meios para a integração à nova sociedade, para que se torne cidadão atuante no novo contexto social. Sem esses conhecimentos e o engajamento crítico neles preconizado, o refúgio restringe-se a uma relocação geográfica e não se transforma em uma experiência de trocas e novos saberes, de atuação social ativa e democrática.

No manual didático de Oliveira et al. (2015), que consideramos norteador para a elaboração de materiais em PLAc, as noções de questionamento e cidadania atravessam a prática linguístico-discursiva em diversas ocasiões, seja em informações pontuais ou em atividades pós-leitura, como indicado nas Figuras 3 e 4.

**Substitua os parentescos com as pessoas correspondentes (eu, tu, você, ele, ela, a gente, nós, vocês, eles, elas)**

Eu e os meus tios = *Nós*

Eu e meu irmão = .....

Minha tia e minha avó = .....

Meu tio e meu avô = .....

Meu pai e minha mãe = .....

Meus irmãos = .....

Minha irmã = .....

Meu bisavó = .....

Meus primos e minhas primas = .....

Minha sobrinha e meu cunhado = .....

Você sabia?

**O Brasil tem uma lei especial para proteger crianças e adolescentes, chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**

*“A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.”*

Trecho da Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm)

Figura 3. Atividade sobre pronomes acompanhada de informações sobre direitos sociais, em Oliveira et al. (2015).

**5.3 EXERCÍCIO**

**Em duplas, respondam as questões abaixo:**

a) Futebol é um esporte exclusivo de homens? .....

b) Maria aceitou o convite de Clara para jogar futebol? .....

c) O que significa igualdade entre homens e mulheres? *(converse com seus e suas colegas sobre esta questão)*

Figura 4. Exercício de discussão pós-compreensão de textos, em Oliveira et al. (2015).

#### 4 Nosso contexto de ensino-aprendizagem

Os cursos de português abordados nesse artigo acontecem no Sefras<sup>16</sup>, uma organização sem fins lucrativos de assistência social coordenada por frades franciscanos da Ordem dos Frades Menores (OFM)<sup>17</sup> da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil. Há mais de 15 anos a instituição presta auxílio a crianças, idosos, imigrantes, refugiados, população de rua e catadores de recicláveis. Alguns exemplos das ações prestadas pela organização são a prevenção a doenças, oficinas de reciclagem e aulas de português.

Com respeito às aulas de português, é importante mencionar que, para que as aulas de PLAc aconteçam, é necessário mobilizar uma quantidade significativa de pessoas, recursos e ações: o Sefras cede o espaço físico, além de oferecer um bom café antes das aulas, como forma de criar um ambiente de maior acolhimento e interação para os alunos, que contam com o trabalho de professores voluntários. A Prefeitura de São Paulo, por sua vez, repassa doações de cadernos e outros materiais para as aulas, feitas através do CRAI<sup>18</sup> e do Núcleo Refazenda por meio do Projeto Andorinha<sup>19</sup>, idealizado e coordenado por Renata Taño. Desde o início do projeto, cinco módulos já foram realizados, nove turmas foram atendidas, abrangendo mais de 140 pessoas de um total aproximado de 23 nacionalidades.

A sede do projeto está localizada em São Paulo, no bairro do Pari, onde acontecem as aulas. Por ser um bairro heterogêneo, já que abriga diferentes nacionalidades, religiões e condições financeiras, o Pari apresenta grande fluxo de populações muçulmanas, pois sedia uma importante mesquita. Essa realidade se reflete no curso de PLAc, em que mais de 90% dos alunos são homens muçulmanos.

---

<sup>16</sup> Para mais informações, veja: [www.sefras.org.br](http://www.sefras.org.br).

<sup>17</sup> Para mais informações, veja: <http://www.franciscanos.org.br>.

<sup>18</sup> Inaugurado em novembro de 2014, o Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes (CRAI) faz atendimento à população imigrante por meio de orientações básicas sobre questões migratórias e de integração à sociedade brasileira, assistência especializada jurídica e social e promove iniciativas para a construção de redes de solidariedade à acolhida da população imigrante, mutirões de serviço à população imigrante e eventos para discussão de temas contemporâneos relevantes, além do curso de PLAc. O CRAI é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, em associação com o Sefras. Para mais informações, remetemos o leitor a: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos\\_humanos/noticias/?p=175415](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/noticias/?p=175415).

<sup>19</sup> Idealizado em 2015 com o intuito de oferecer aulas de língua e cultura brasileiras aos imigrantes em situação de refúgio na cidade de São Paulo: <https://www.nucleorefazenda.com.br/projeto-andorinha>. A iniciativa está articulada a partir da parceria entre o Núcleo Refazenda, que trabalha com educação e saúde dentro da perspectiva da inclusão por meio de atendimentos, consultorias, acompanhamentos e supervisões.

Em 2017, nossas aulas aconteceram de fevereiro ao primeiro dia de Ramadã<sup>20</sup>, no primeiro semestre, e estão planejadas para agosto a início de dezembro no segundo. Os alunos são divididos em dois grupos: o Módulo I estuda das 18:00 às 19:15 e o Módulo II das 19:15 às 20:30 todas as terças e quintas letivas. Cada módulo é organizado em um total de 36 horas de aula, compondo carga horária completa de 72 horas (Módulo I e Módulo II), que correspondem ao nível A1 de proficiência<sup>21</sup>. No final de cada semestre realizamos uma breve cerimônia de encerramento para entrega dos diplomas. Cada Módulo acolhe em torno de 20 alunos.

#### 4.1 Perfil dos alunos

Quanto ao perfil dos alunos, um levantamento do Sefras indica incontestável maioria de alunos homens (131 alunos, 93% do total) e minoria de mulheres (10 mulheres, 7% do total) com faixa etária entre 15 a 70 anos de idade. O baixo número de mulheres pode ser um reflexo do menor número de solicitação de refúgio por indivíduos do sexo feminino no Brasil, como apontado pela ACNUR: entre 2010 e 2014, em torno de 16% dos solicitantes de refúgio foram mulheres<sup>22</sup>. Em sua totalidade, os alunos são provenientes de países cujos direitos humanos básicos foram e estão rompidos. Como indicado na Figura 5, até o momento, o curso de PLAc atendeu em sua maioria refugiados de países do sudeste asiático e do oriente médio.

Um dos principais problemas enfrentados no curso refere-se à grande rotatividade de alunos, uma característica marcante desse público: os inscritos nem sempre conseguem se formar. Como critérios básicos para garantir o cumprimento de ao menos 70% do curso e garantir rendimento e assimilação dos conteúdos, exigimos a frequência mínima de 70% às aulas. Além disso, alunos novos não inscritos podem se incorporar aos grupos somente durante o primeiro mês de aula do módulo em andamento.

---

<sup>20</sup> Especialmente no primeiro semestre de 2017, a pedido dos alunos.

<sup>21</sup> Referente ao primeiro nível do *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Para mais informações, veja: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf).

<sup>22</sup> Para mais informações sobre essa situação, indicamos leitura do Gráfico 4, página 2, do documento da ACNUR: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio\\_no\\_Brasil\\_2010\\_2014.pdf?view=1](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014.pdf?view=1)

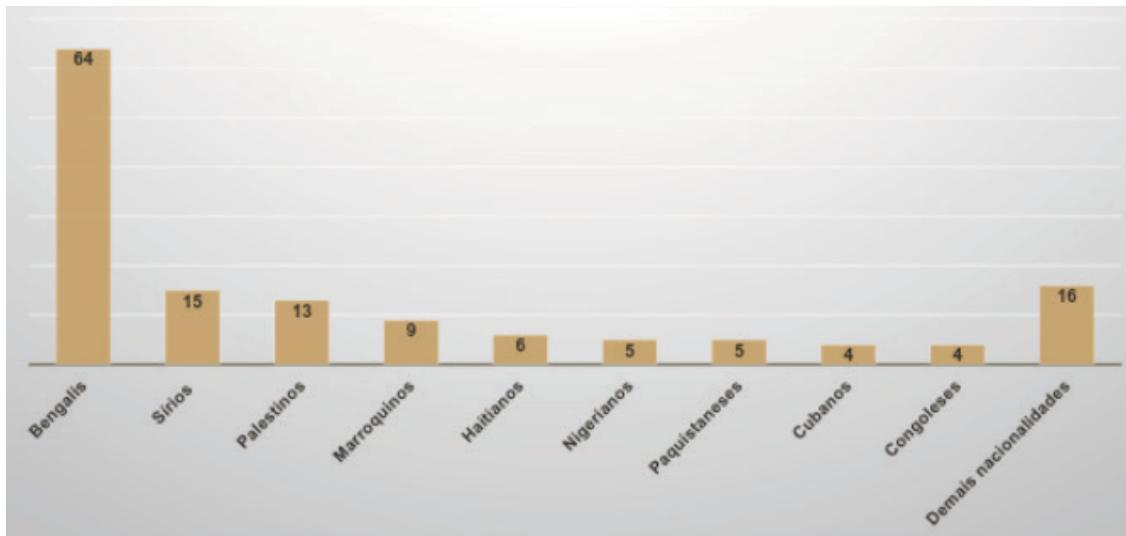


Figura 5. Levantamento de dados das nacionalidades dos alunos do Sefras (anos 2015-2017)

## 4.2 Os professores do curso

O ensino de PLAc em grande parte depende do trabalho de docentes voluntários. No nosso contexto, 85% dos professores são licenciados em português por cursos de Letras, com 10 a 20 anos de experiência em PLE. Os professores passam por um treinamento para compreender as especificidades de produção de materiais e atividades do curso e o conteúdo programático, e para familiarizarem-se com a heterogeneidade linguística e cultural de seus futuros alunos. Durante o semestre, o diálogo e troca de informações sobre o que é realizado em sala de aula ocorre em reuniões pré e pós-curso e através de telefone, *e-mail* e *WhatsApp*.

A capacitação pré-curso e o constante diálogo entre os professores têm sido fatores de significativa importância para o sucesso das aulas de PLAc no Sefras, uma vez que a compreensão das especificidades de PLAc e a troca de ideias entre os docentes resulta, no nosso caso, no planejamento de uma formação linguística e cultural adaptada à realidade dos alunos, sem incorrer em preconceitos, generalizações e estereótipos. O professor de PLAc precisa ser sensível e aberto a outros mundos culturais com os quais talvez ainda não tenha tido contato, já que a noção de interculturalidade está inerentemente refletida nesse contexto de ensino.

Além disso, a íntima relação entre aquisição da língua, conteúdos referentes ao universo dos direitos humanos, e o ensino em ambiente multilíngue impele o professor de PLAc a enriquecer seu leque de referências e suas ferramentas didáticas. Em última instância, entendemos que nossos professores precisam ser tão críticos e questionadores quanto esperam

que seus alunos se tornem. Nesse sentido, a pedagogia crítica de Freire é um dos elementos fundadores da capacitação do professor de PLAc, em nosso e em outros contextos de ensino.

### 4.3 Material didático

Como guia didático, temos utilizado a versão mais recente do material de Taño e Zampietro (2017), disponibilizado para os professores em dois formatos (*pdf* e *ppt*), além de atividades selecionadas do manual de Oliveira et al. (2015), já citado neste trabalho, como complemento. Nas aulas, os professores projetam o material em uma parede com a ajuda de um computador e *datashow*, e os alunos recebem a cada semana uma unidade impressa e igual à que será projetada. No espaço físico das aulas há também uma lousa para explicações escritas, e outros materiais autênticos e originais, como folhetos de supermercado, são selecionados para trabalho em sala, cujo foco é dado a situações que os alunos poderão enfrentar em seu novo cotidiano no Brasil, como indicado nas Figuras 6 e 7.



Figura 6. Atividade do material de Taño e Zampietro (2017)

**8. Pratique a situação abaixo com um(a) colega:**

**Na delegacia para fazer um Boletim de Ocorrência, o B.O.:**

**Reclamante:** Por favor, onde posso registrar um B.O.?

**Policial:** O senhor precisa preencher este formulário com RG, CPF, etc.

**Reclamante:** Sou estrangeiro. Posso usar meu RNE?

**Policial:** Sem problema. O senhor tem endereço na cidade?

**Reclamante:** Tenho sim. É Avenida Tiradentes, 123.

**Policial:** Qual sua reclamação?

**Reclamante:** Minha carteira foi roubada. Tem R\$200,00 e meus documentos nela.

**Policial:** Assine aqui. Vamos registrar a ocorrência hoje.

**Reclamante:** Obrigado.

Figura 7. Atividade do material de Taño e Zampietro (2017)

## 5 Práticas digitais no ensino de PLAc

Com a popularização da internet a partir nos anos 90, surgem novas formas de comunicação e, desde então, nos grandes centros urbanos a pesquisa *online* e a interação via *e-mail* e por serviço de mensagem, entre muitos outros, tornaram-se parte do cotidiano brasileiro. Em um mundo cada vez mais conectado, é difícil imaginar um contexto de trabalho ou ensino em que as tecnologias e os gêneros digitais (cf. MARCUSCHI, 2004) não estejam presentes. Tal realidade está pontuada também nos documentos oficiais de educação nesse país: por exemplo, de acordo com os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), a comunicação por meio de tecnologias digitais é um processo complexo que envolve um conjunto de diferentes habilidades e gêneros discursivos que possibilitam a participação em variados contextos sociais.

É imperativo, portanto, que tais habilidades e gêneros digitais sejam abordados nos planos de ensino, já que o seu domínio visa proporcionar oportunidade de participação em uma miríade de situações sociais que ocorrem *online*, da pesquisa acadêmica, à busca por vagas de trabalho e ao posicionamento político nas redes sociais. Ser digitalmente letrado tornou-se uma necessidade educacional básica, pois envolve a construção de conhecimentos que visam evitar a exclusão social, além de ser uma das maneiras pelas quais as pessoas podem ter um papel ativo na atualidade de um mundo globalizado.

Por mais que as atuais situações de ensino-aprendizagem do refugiado (adulto) não estejam inscritas na educação básica brasileira, entendemos que os conhecimentos exigidos



para atuar de forma dinâmica em nossa sociedade estão pautados na formação inicial – e continuada – como prevista nos documentos oficiais de ensino no Brasil, que servem como um guia para a aquisição de saberes e habilidades que serão postas em prática nas diversas esferas, públicas e privadas, do agir social.

Dessa forma, em nosso planejamento e no decorrer das aulas, percebemos a necessidade de incluir o componente de letramento digital como parte do ensino de PLAc, visto que muitos dos processos de integração e atuação social passam pela comunicação em ambientes *online*, ou seja, pela capacidade de navegar com desenvoltura em diferentes círculos digitais. Por exemplo, o termo de solicitação de refúgio do CONARE encontra-se na internet, para candidatarem-se a vagas de trabalho, os refugiados devem acessar plataformas como Vagas.com e, assim como para qualquer cidadão brasileiro, a busca por informações é facilitada por mecanismos como *Google*, *Google Maps*, por páginas do sistema de transporte público de seus municípios de residência ou pelos sítios de instituições públicas como a Polícia Federal, o Sistema Único de Saúde (SUS) e a Delegacia Virtual da Polícia Civil.

No ensino de LE a incorporação de *blogs*, *microblogs*<sup>23</sup> e *e-mails*, dentre outros gêneros digitais, possibilita interações síncronas e assíncronas entre professor e alunos e entre alunos, em que os letramentos digitais podem ser praticados de forma contextualizada. Sá (2012) e Borges e Sá (2011) reportam o uso de *blogs* e *microblogs* no ensino de inglês, Albuquerque-Costa e Hernandez (2011) tratam desses gêneros no ensino de francês e Hardisty e Sá (2017) investigam o uso do *Google Docs* na escrita colaborativa em inglês, evidenciando possibilidades de coautoria, negociação e autonomia no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

Todos esses estudos foram elaborados com base em uma visão comunicativa de ensino de língua associada ao uso de tecnologias digitais para possibilitar o aprimoramento linguístico-discursivo em ambientes virtuais e desenvolver uma série de letramentos digitais específicos ao agenciamento de tais gêneros e ferramentas, tais como os letramentos multimídia, de busca, filtragem e informação, os quais fazem partes de duas das quatro *macro-literacies* propostas por Hockley, Dudeney e Pegrum (2013), quais sejam: *personal literacy* e *mobile literacy*, as quais se fundam na ideia de que as tecnologias digitais devem ser aprendidas e apreendidas para

---

<sup>23</sup> O Twitter é o mais conhecido exemplo de *microblog* na atualidade. Para uma discussão sobre o Twitter como gênero e ferramenta, referimos o leitor a Sá (2012), Kwak *et al.* (2010) e Orihuela (2007), respectivamente.

interpretar, manejar, compartilhar e criar significados nos mais diversos canais de interação virtual.

O que queremos, portanto, é desenvolver uma proposta semelhante às intervenções citadas, considerando as devidas adaptações para o ensino de PLAc e o contexto em estudo, como discutiremos a seguir, valorizando o potencial dos conhecimentos de legado de nossos alunos. Assim como Hockley, Dudeney e Pegrum (2013), acreditamos que os multiletramentos digitais viabilizam a integração das chamadas habilidades do século XXI: criatividade e inovação, pensamento crítico e resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, e aprendizagem para toda a vida, com as quais nossos alunos podem vislumbrar uma participação mais ativa e crítica na esfera social.

### 5.1 Nossa proposta didática

Nosso primeiro passo para planejar a incorporação contextualizada e adequada de gêneros e tecnologias digitais, chamadas aqui de práticas digitais, foi criar um questionário impresso com dez perguntas, das quais três são sociodemográficas e sete destinaram-se à coleta de dados sobre os hábitos dos alunos quanto ao uso da internet por computador ou por aparelhos móveis como celulares e *smartphones*. Após a elaboração, o questionário foi distribuído pelos professores em sala, antes da aula, e as respostas foram posteriormente discutidas em vários momentos de encontro no primeiro semestre letivo.

Um dado que nos chamou a atenção e passou a guiar nosso planejamento pós-coleta foi o número de alunos que possuem *smartphones*: 16 em 20 (80%) em comparação ao número de alunos que possuem computador: sete em 20 (35%). Quanto ao uso da Internet no *smartphone*, descobrimos que este ancora-se principalmente no *WhatsApp*: 85% dos alunos utiliza o aplicativo, seguido por serviços de *e-mail* e mapas para localização, ambos com 70% das respostas, e *Facebook*, com 65%. A mobilidade digital passou, então, a figurar no centro de nossas reflexões e começamos a pensar sobre a seleção de gêneros e ferramentas digitais de fácil utilização em dispositivos móveis.

Esses dados implicam um grande potencial a ser trabalhado nas aulas de PLAc, uma vez que a inclusão de gêneros digitais poderá contribuir para melhor integração de cada cidadão à sociedade de acolhida. Nesse sentido, o questionário levou os professores a incluir o *Google Maps* como ferramenta para desenvolver tarefas que envolvam direções, deslocamentos e

mobilidade. Para os alunos é fundamental saber chegar à Prefeitura de São Paulo, ao local de uma entrevista de trabalho ou até mesmo ao centro onde é ofertado o curso de português.

## 5.2 Alguns exemplos da proposta didática

Em nossa proposta, além de atividades com o uso do *Google Maps*, elaboramos tarefas centradas no *Google Docs*, que é de uso gratuito e necessita apenas a criação de uma conta, também gratuita, no *Gmail*. Inspiradas nas atividades de Hardisty e Sá (2017) para o ensino de inglês em Portugal, nossas tarefas visam apresentar o *software* aos alunos como uma alternativa ao *Word*, que é pago, e criar nesse ambiente possibilidades de escrita colaborativa em português, transpondo atividades dos manuais didáticos de Taño e Zampietro (2017) e de Oliveira *et al.* (2015) para a esfera virtual.

Por exemplo: atividades que remetem à origem, memória, cultura e identidade do aluno, que valorizam seus conhecimentos e ao mesmo tempo colocam em prática conteúdos linguísticos estudados, seja pela escrita ou pela fala, tais como a da Figura 8 serão transpostas para o *Google Docs*. A ideia é criar um único documento no *software*, com o nível de ensino (Módulo 2, por exemplo), explicar as principais funcionalidades do *software* considerando o contato que os alunos já têm com o *Word*, do pacote *Office* da Microsoft, e realizar as tarefas escritas nesse documento, ao qual todos os alunos terão acesso. Assim, os alunos poderão ler as produções uns dos outros, conectando-se a uma riqueza de ideias, memórias e conhecimentos culturais.

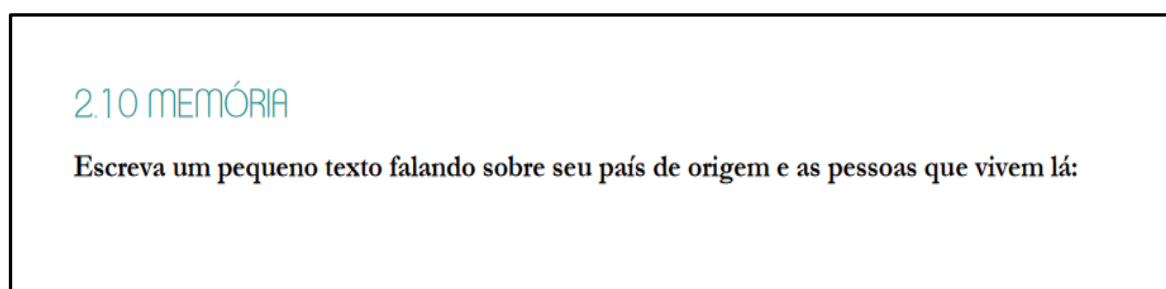


Figura 8. Atividade de prática escrita, em Oliveira *et al.* (2015).

Por propiciar um meio de registro conjunto das produções escritas, o *Google Docs* viabiliza possibilidades de interação sobre o conteúdo e prática colaborativa da escrita e também acomodará exercícios lexicais mais pontuais, como o da Figura 9. Até mesmo a prática de habilidades orais pode ser adaptada e expandida no *software*: a atividade ilustrada na Figura

10, por exemplo, pode ser feita como escrita adicional à prática oral realizada em sala. Nesse sentido, o *Google Docs* funciona quase como uma extensão da sala de aula, criando um ambiente de maior interação entre alunos, de onde estiverem escrevendo.

**Que tal você fazer uma atividade durante essa semana?** Preencha abaixo como está o dia quando você acorda nos próximos três dias. Na tabela escreva os **dias da semana** e abaixo descreva:


38 "PODE ENTRAR" PORTUGUÊS DO BRASIL

Figura 9. Atividade de prática de vocabulário, em Oliveira *et al.* (2015).

**O que você faz no final do ano no seu país?**

- Nós fazemos... / Nós não fazemos...
- Nós comemos... / Nós não comemos.
- Nós damos... / Nós não damos.

Figura 10. Atividade de prática oral, em Taño e Zampietro (2015).

Nosso planejamento para incorporação do *Google Docs* nas aulas de PLAc evidentemente terá um peso na carga horária estipulada para o curso, que deve aumentar em pelo menos 5 horas, para que essa proposta pedagógica seja aplicada de forma realista e eficaz. Um resumo de nossa proposta se encontra organizado no Quadro 1.

Quadro 1

**Google Docs**

Etapas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Transpor as atividades sobre memória para um documento no software;</i></li> <li>• <i>Incitar a participação pedindo que os alunos façam comentários aos textos de outros alunos;</i></li> <li>• <i>Elaborar um portfólio com os textos produzidos;</i></li> <li>• <i>Fazer uma seleção de textos para leitura na cerimônia de conclusão de curso.</i></li> </ul>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Promover a escrita online e a interação entre alunos, algo que não aconteceria se atividades fossem feitas apenas individualmente e no livro.</i></li> <li>• <i>Valorizar a cultura de origem e a identidade dos alunos e a troca de informações culturais.</i></li> </ul>

Em alguns aspectos, entendemos que o *Google Docs* pode substituir plataformas de *blog*, trazendo a vantagem da escrita colaborativa e da troca mais intensa de informações, o que não é o caso dos *microblogs*, que pretendemos abordar em associação às atividades de leitura crítica e interpretação de textos. Em nossa abordagem, a leitura é feita em conjunto com informações sobre direitos e deveres sociais e aspectos culturais brasileiros, questões que estão constantemente sendo debatidas no *Twitter*, por exemplo, e que requerem uma reflexão crítica.

A adoção do *Twitter* nas aulas será feita para atividades selecionadas, mas o que esperamos é que nossos alunos gradualmente passem a comentar com mais frequência sobre temas de seus interesses nesse serviço de *microblogging*. Além de desenvolverem a escrita em português, os alunos interagirão em um ambiente mais autêntico de comunicação, que inicialmente não foi desenvolvido para fins pedagógicos.

Tanto na aplicação do *Google Docs* quanto na inclusão do *Twitter* em nossas aulas de PLAc, os letramentos indicados em Hockley, Dudeney e Pegrum (2013) serão praticados, dando aos alunos a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos digitais para uma atuação mais ativa no mundo digital. Devido à temática de grande parte das atividades, a reflexão e o debate críticos serão inevitáveis e acontecerão *online* e de forma mais interativa entre os alunos, os quais farão uso não apenas de suas opiniões e conhecimentos já construídos, mas também de outras ideias pesquisadas na internet e permutadas pela leitura e escrita colaborativa, em qualquer momento ou local em que optarem por realizar essas tarefas.

## 6 Considerações finais

No presente artigo, apresentamos o conceito de PLAc e suas especificidades de ensino, procurando salientar pontos de convergência entre essa modalidade de ensino de português como língua não-materna, a abordagem comunicativa e o letramento crítico. Na sequência desse raciocínio, identificamos a necessidade de se pensar na inclusão das práticas digitais em nosso contexto de ensino-aprendizagem, tendo em mente que o posicionamento reflexivo e questionador preconizado pelo viés crítico de ensino também se constrói nas esferas *online* públicas e privadas, através do agenciamento de letramentos digitais que visam a uma atuação social mais intensa, participativa e democrática.

O acesso a informações e saberes (inter)culturais e o domínio de recursos digitais na língua acolhedora são importantes elementos para a integração daqueles em situação de refúgio no Brasil. Assim como nas interações presenciais e semipresenciais próprias das práticas

discursivas orais e escritas, nas práticas digitais também estão refletidas relações complexas de interesses díspares dos vários grupos que compõem a malha social brasileira. Saber interpretar e agir criticamente sobre essas relações, que se encontram instituídas e atravessadas pela língua(gem), requer também saber como navegar com confiança e desenvoltura pelas mais diversas situações de comunicação do meio digital.

Com esse entendimento em mente, realizamos um diagnóstico sobre o uso de tecnologias digitais e após a coleta e análise dos dados dos alunos, elaboramos uma proposta pedagógica de inclusão de práticas digitais nas aulas de PLAc, visando o trabalho contextualizado de habilidades de letramento digital integradas ao ensino comunicativo (e crítico) da língua.

Nossa proposta pedagógica, portanto, foi feita com base no contexto de ensino de nossos alunos de PLAc, mas entendemos que ela pode ser adaptada com facilidade para outras situações pedagógicas. Antes de tudo, no entanto, precisamos colocá-la em prática e reportar os resultados da aplicação, pontuando o que correu bem e o que pode ser melhorado ou deve ser evitado, trabalho que está programado para o segundo semestre letivo de 2017. Esperamos, no entanto, que com as reflexões aqui apontadas, outras propostas sejam pensadas, colocando o ensino de PLAc em mais evidência e contribuindo para seu desenvolvimento, visto essa ser uma área ainda bastante carente de pesquisa e investimento no Brasil, como argumentado por Amado (2014).

## Referências

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado. **Revista SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, v. 7, 2014, s.p.

\_\_\_\_\_. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, v. 2, 2011, s.p.

ARANDA, B.; EL MADKOURI, M. Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. **Revista electrónica de estudios filológicos**. n. 10, nov. 2005.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B.; HERNANDES, R. M. R. Internet, blog, twitter no ensino de francês: interações e produções on-line para adolescentes da Escola de Aplicação – USP. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 144-158, 2011

BAKHTIN/VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, L.M.A; RUANO, B. P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, J.A. P; GODOY, G. G. **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016. p. 321-336.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CALDEIRA, P. A. M. **A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural**. 161 f. 2012. Tese (mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.

CANDIDE, C. Apprentissage de la langue: vers un lente émergence d'un droit, **VEI Enjeux**, No. 125, pp. 108-117, 2001.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**, cartas pedagógicas e outros escritos. 1 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática de Liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 12 ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREITAS, A.; CURSINO, C. A. Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária na Universidade Federal do Paraná (PBMIH — UFPR). Anais do **VII CBEU: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**. Universidade Federal de Ouro Preto, 2016. Disponível em: <[http://www.cbeu.eventssystem.com.br/gerar\\_pdf.php?id=2641](http://www.cbeu.eventssystem.com.br/gerar_pdf.php?id=2641)>. Acesso em: 02 jul. 2017.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, Brasília, No. 2, 2010.

\_\_\_\_\_. **O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento**. 1 ed. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Português para Falantes de Outras Línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

HARDISTY, D.; SÁ, E. M. **Using Google Docs to promote digital literacies and collaborative writing in ELT**. Projeto em andamento pelo TEALS (Teacher Education and Applied Language Studies), do CETAPS (Centre for English, Translation, and Anglo-Portuguese Studies). Universidade Nova de Lisboa, 2017.

HOCKLEY, N.; DUDENEY, G. PEGRUM, M. **Digital Literacies**. New York: Routledge, 2013.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_. **Literacy in the New Media Age**. New York: Routledge, 2003.

KWAK, H. et al. What is Twitter, a Social Network or a News Media? **WWW 2010**, North Carolina, 26-30 abr. 2010. Disponível em: <<http://an.kaist.ac.kr/~haewoon/papers/2010-www-twitter.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

LEE, J. F.; VANPATTEN, B. **Making Communicative Language Teaching Happen**. Volume 1: Directions for Language Learning and Teaching. 2 ed. Virginia: McGraw-Hill Education, 2003.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 260 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.) **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. **RBLA**, v.10, n.1, p. 135-158, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000100008>

OLIVEIRA, T. A. et. al. **Pode Entrar**. 1 ed. São Paulo: [s.e.], 2015.

ORIHUELA, J. L. **Twitter y el boom del microblogging**. 2007. Disponível em: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/super-sitios/twitter-y-el-boom-del-microblo.php>. Acesso em: 02 jul. 2017.

PEREIRA, G. F. **Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural**. 244 f. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

PERES, G. **Situação Linguística de Refugiados Sírios no Brasil: o Ensino de Português como Língua de Acolhimento**. 50 f. Monografia (Bacharelado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RAJPUT, D. **A aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal**. 112 f. Tese (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

SÁ, E. M. The use of digital genres and social networks in English Language Teaching – enhancing interaction, developing communicative competence and promoting digital literacy. In: Anais do **6 INTED – INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE**, Valencia, Espanha, 2012, s.p.

SÁ, E. M.; BORGES, R. B. R. A multiplicidade de vozes discursivas na escrita de blogs e microblogs por alunos de inglês. In: Anais do **IV ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM/III ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**. Univás Pouso Alegre, Minas Gerais, 2011, s.p.



SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 13-28.

TAÑO, R.; ZAMPIETRO, L. **Curso de Português como Língua de Acolhimento/PLAC para Imigrantes e Refugiados**. 1. ed. São Paulo: [s.e.], 2017.

Artigo recebido em: 07.07.2017

Artigo aprovado em: 23.11.2017

## Sequência didática do gênero notícia *online* e seus comentários: uma análise à luz do interacionismo sociodiscursivo

**Didactic sequence of *online* news and its comments:  
An analysis in the light of sociodiscursive interactionism**

Paula Angélica Campos Kleiman\*

**RESUMO:** Fruto de inquietações acerca do saber didatizar, este artigo tem por objetivo avaliar uma sequência didática (SD) em torno de dois gêneros textuais correlacionados: notícia *online* e comentário virtual, visando contribuir para a melhoria desta prática de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), de alunos do ensino médio de escolas públicas do Rio de Janeiro. O material foi elaborado por uma das autoras como atividade de um módulo de um curso de extensão no âmbito do projeto PROLEC –Promoção do Letramento Crítico (UFRJ/FAPERJ) –, que proponha a produção de materiais didáticos como uma forma de contribuição para a formação do professor e tal produção constituiu-se como uma primeira oportunidade de pôr em prática conhecimentos teóricos aprendidos. Os resultados apontam diversas convergências entre a proposta genebrina de SD e as atividades propostas, especialmente no que tange aos objetivos, ao tema, à organização, ao uso de textos autênticos e à tentativa de contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Contudo, nossos dados também revelam alguns problemas no material, especialmente resultantes de dificuldades de transposição didática. Os resultados chamam atenção para as tensões entre uma definição de língua tradicional, com foco exclusivamente linguístico, e uma visão de língua sócio-histórica. Apesar disso, avaliamos que tanto sua produção quanto sua análise constituíram-se como processos importantes de formação profissional e, ao compartilhar nossos resultados, esperamos contribuir com a área, especialmente, de formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sequência Didática. Gênero Notícia *Online*. Interacionismo Sociodiscursivo. Transposição Didática.

**ABSTRACT:** Resulting from inquiries regarding didactic knowledge, this paper intends to evaluate a didactic sequence (DS) based on two correlated genres: *online* news and its comments, aiming at contributing to the development of language practices (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) of high school students of Rio de Janeiro public schools. The material was elaborated by one of the authors as an activity in a module of an extension course within the scope of the project PROLEC – Promotion of Critical Literacy (UFRJ / FAPERJ), which proposed the production of didactic materials as a contribution to teacher's education. Such production constituted a first opportunity to put into practice theoretical knowledge learned. The results indicate several convergences between the Swiss proposal and the planned activities, especially concerning its objectives, themes, organization, authentic texts and the intention to contribute to the development of language capacities (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nonetheless, our data also revealed some problems in the material, due to difficulties of didactic transposition process. The results call our attention to the tensions between a traditional definition of language, with a linguistic focus, and a socio-historical view of language. However, we evaluated not only the DS production but also its analysis were important processes in our professional development and we hope to contribute to our area, especially to teacher education.

**KEYWORDS:** Didactic Sequence. *Online* News Genre. Sociodiscursive Interactionism. Didactic Transposition.

---

\* Mestranda do Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Licenciatura Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Experiência com ensino de Língua Inglesa. Atualmente, pesquisadora integrante do grupo de pesquisa PLEGE (Práticas de Letramento e Gêneros) da UFRJ desde 2012. Atua nas áreas de pesquisa: relação de ensino-e-aprendizagem, documentos prescritivos de ensino, prática docente e gêneros textuais.

*ESSENTIAL oils are wrung<sup>1</sup>  
The attar from the rose  
Is not expressed by suns alone,  
It is the gift of screws.  
Emily Dickinson (1830–86)*

## 1 Introdução

Como parte da formação docente, o saber *didatizar* conhecimentos teóricos em atividades práticas para a sala de aula mostra-se fundamental, ao considerarmos que o professor lida diariamente com a transposição didática, entendida como “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posta em uso para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido” (CHEVALLARD, 1989, p. 6)<sup>2</sup>. O presente artigo pauta-se nessa definição com o objetivo de avaliar uma sequência didática (SD), produzida em torno de dois gêneros textuais: notícia *online* e comentário virtual, com a intenção de transpor didaticamente conhecimentos necessários para agir nas esferas sociais onde tais gêneros circulam. De acordo com o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), a SD constitui “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 43). Neste quadro, a transposição didática visa um conjunto de transformações de conhecimentos científicos do gênero em conhecimentos ensináveis a fim de contribuir para que o aluno desenvolva conhecimentos necessários para agir languageiramente em situações específicas de comunicação, ou seja, desenvolva capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, uma SD tem por finalidade ajudar o estudante a apropriar-se das capacidades de linguagem necessárias para atuar ativamente numa determinada situação de comunicação.

O material a ser analisado foi produzido como parte de um módulo de um curso de extensão no âmbito do projeto PROLEC<sup>3</sup> – Promoção do Letramento Crítico (UFRJ/FAPERJ) – em que graduandos, professores de escolas públicas e demais interessados foram convidados a produzir materiais didáticos, a partir dos construtos teóricos abordados ao longo de encontros presenciais em seis módulos de um curso de extensão, organizado por professores envolvidos no projeto, no qual uma de nós participou da produção da SD, enquanto graduanda.

---

<sup>1</sup> Este artigo é dedicado a Genilda Corrêa da Silva, grande mãe e amiga (1951-2015).

<sup>2</sup> No original: “The transition from knowledge regarded as a tool to be put to use, to knowledge as something to be taught and learnt, is precisely what I have termed the didactic transposition of knowledge” (Tradução nossa)

<sup>3</sup> <http://prolecufjrj.wix.com/prolec#!projeto/c1enr>

Nosso texto está dividido em quatro partes, além dessa introdução. Inicialmente, apresentamos um breve panorama teórico, para, em seguida, expor os construtos teóricos. Em segundo lugar, apresentamos o quadro metodológico que norteia o trabalho de análise do material e descrevemos a SD. Por fim, analisamos o material, avaliando sua potencialidade de aplicação no contexto escolar. Adiantamos que encontramos diversos problemas no material, decorrentes das dificuldades de transposição didática de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Contudo, avaliamos que tanto sua produção quanto sua análise constituíram-se como processos importantes de formação, tendo em vista que nos desafiou, primeiramente, a transpor didaticamente e, em um segundo momento, a trazer um olhar crítico ao que foi produzido e estabelecer um novo diálogo entre os aportes teóricos e o material. Ao compartilhar nossas experiências, esperamos contribuir especialmente com graduandos e professores envolvidos no processo de formação docente.

## 2 O panorama teórico

Este trabalho tem por base o quadro teórico-metodológico do ISD desenvolvido inicialmente por Bronckart (1991) e demais pesquisadores da Universidade de Genebra, mas que, há algum tempo, também envolve diversos pesquisadores no Brasil, no que tange o foco de nosso trabalho, ensino-aprendizagem de línguas adicionais<sup>4</sup>. A abordagem interacionista sociodiscursiva da linguagem incorpora importantes contribuições da psicologia do interacionismo social de Vygotsky e da dialética filosófica marxista do círculo de Bakhtin em seu escopo teórico, dentre as quais podemos destacar a concepção sócio-histórica da linguagem. Esta concepção opõe-se ao objetivismo abstrato da língua, que procura estudar a língua a partir de fenômenos linguísticos, lexicais e gramaticais. Para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2014, p. 127), a língua constitui-se num amplo diálogo internacional. Nas palavras do autor,

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Também para Vygotsky (1991), a língua(gem) constrói-se na interação social. Inicialmente, as ações das crianças são mediadas por signos que transformam e organizam o

---

<sup>4</sup> Cf. pesquisas desenvolvidas por membros do Grupo Linguagem e Educação, liderado por Vera Cristovão, tais como Cristovão, 2002; Cristovão et al, 2007; 2009; Cristovão, 2009; Cristovão, 2010; Beato-Canato, 2009; Petreche, 2008; Ferrarini, 2009; Beato-Canato, Quevedo-Camargo, 2015.

pensamento. Esta fala interior converte-se aos poucos numa fala externa. Numa perspectiva sócio-histórica da linguagem, a língua é, pois, uma atividade social que constitui e organiza a vida do sujeito imerso num determinado espaço e tempo da história.

Para o ISD, a realização de uma ação de linguagem procede de formas comunicativas imersas nos gêneros textuais (BRONCKART, 2012), que constituem e organizam nossas práticas languageiras nas mais variadas esferas sociais. Uma vez apreendidas tais formas tem-se a possibilidade de agir de maneira efetiva em determinada prática de linguagem. Neste sentido, Dolz e Schneuwly (2004) sustentam que as práticas de linguagem são instrumentos semióticos que podem ser materializados nas atividades dos aprendizes por meio dos gêneros textuais, que são “determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, [1953] 2011, p. 266).

Propondo os gêneros textuais como parte de um projeto escolar, o ISD defende o ensino-aprendizagem de línguas pautado na organização sistemática dos gêneros, considerando os saberes teóricos, a relevância do estudo, objetivos escolares e capacidades dos alunos e, por último, a coerência entre os saberes e finalidades didáticas visadas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para a transposição didática, Dolz e Schneuwly (2004) propõem o uso ou a formulação prévia de um modelo didático, que constitui um levantamento das dimensões ensináveis do gênero para a criação de uma SD.

No esquema inicialmente proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD compõe-se de: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. A primeira parte visa propor um projeto, para que tudo o que for desenvolvido ao longo da SD esteja interligado à sua situação comunicativa e contribua para que os aprendizes tenham condições de agir nela de maneira apropriada. Este momento consiste numa construção entre professor e alunos de uma “representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 84). Com base na instrução dada em relação ao gênero adotado, os estudantes constroem uma primeira produção, com a qual todos revelam para si e para o professor o grau de experiência com o gênero e aspectos a serem aprimorados ou apreendidos. Desta forma, é possível encaminhar o aluno num percurso de desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Por questões didáticas, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) propõem três capacidades de linguagem: capacidade de ação (CA), capacidade discursiva (CD) e capacidade linguístico-discursiva (CLD). A CA está relacionada com os conhecimentos mobilizados pelo indivíduo a

partir das características do contexto de circulação do gênero textual (produtor, receptor, local de produção, posição social dos participantes, etc.). A CD está associada às características da estrutura organizacional e temática do gênero bem como dos posicionamentos do(s) produtor(es). A CLD está relacionada com as unidades linguísticas necessárias para a produção e/ou compreensão do texto, ou seja, com os elementos linguísticos empregados para que determinado objetivo seja alcançado.

Em 2011, Cristovão e Stutz preconizam que as atividades e experiências no sentido macro enquanto capacidades gerais não são contempladas nas três capacidades previamente propostas e sugerem a inclusão de uma quarta capacidade de linguagem denominada de capacidade de significação (CS), que possibilita construir sentidos

mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23).

Com base na CS, o aprendiz pode reconhecer a sócio-história do gênero e posicionar-se em relação ao contexto, proporcionando um engajamento em atividades de compreensão dos múltiplos sentidos macro da realidade.

Tendo por objetivo possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para agir em determinada situação de comunicação, os módulos de uma SD devem ser idealizados e trabalhados a partir dos obstáculos ou desafios encontrados na primeira produção dos aprendizes. A superação das dificuldades leva à aprendizagem de forma processual e espiralada, isto é, a construção do conhecimento se estabelece aos poucos de modo que o “já aprendido” pode ser retomado inúmeras vezes até servir de base para a superação de um novo desafio. Neste processo, os aprendizes são instigados a reconhecer características da situação de comunicação e do gênero, bem como vocabulário específico, que podem ser registrados numa *lista de constatação*, a qual “pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 90), sendo redigida por estudantes e/ou professor numa forma de *lembrete* ou *glossário*, o que é importante na produção didática.

Na ponta desta cadeia em espiral, uma produção final é esperada com base em uma revisão de versões anteriores do texto, bem como um momento de reflexão e operacionalização na prática das capacidades adquiridas ao longo do processo. Esta também é uma oportunidade para o professor realizar uma avaliação somativa, que pode tomar a lista de constatação como

critério de análise, permitindo planejar a continuação do trabalho ou seu encerramento. Embora essa proposta tenha sido inicialmente pensada para o ensino-aprendizagem de produção escrita de primeira língua, tem sido utilizada para o trabalho com línguas adicionais no Brasil há mais de duas décadas, a partir do trabalho pioneiro de Cristovão (2002).

Importante ressaltar que o objetivo maior da SD não reside na compreensão ou memorização das características dos gêneros textuais em si, ou seja, os gêneros textuais não devem ser tomados como objetos de ensino; na verdade, devem ser encarados “como quadros da *atividade social* em que as ações de linguagem se realizam” (MACHADO, 2005). Portanto, o objeto real de ensino-aprendizagem são as *operações de linguagem* necessárias para a realização das ações de linguagem, ou seja, *capacidades de linguagem* (MACHADO, 2005, p. 258, *ênfases da autora*).

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), a observação do desenvolvimento das capacidades de linguagem antes, durante e após a realização da SD possibilita a adoção de estratégias explícitas para intervenções didáticas. Por conseguinte, isto favorece “[...] uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação [...]” por parte dos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 45).

### 3 Breve sócio-histórica do gênero notícia *online* e seu comentário

Os gêneros textuais são fenômenos históricos e sociais, profundamente ligados à língua(gem) e à cultura das populações. Fruto das interações sociais, os gêneros são formas de organizar as relações sociais e por ela serem condicionados. Desta forma, “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, [1929]2014). Para o círculo de Bakhtin<sup>5</sup>, o caráter ideológico materializado no texto integra as formas de discurso, isto é, os gêneros. Entendemos, portanto, o gênero como uma prática social que molda a comunicação verbal materializada sob a forma de texto (oral e/ou escrito). Apesar de revelar certa estabilidade, pela qual é possível reconhecer e diferenciar os gêneros, tais formas são altamente maleáveis, dinâmicas e plásticas. Segundo Marcuschi (2010), os gêneros são caracterizados principalmente por suas funções

---

<sup>5</sup> Reconhecemos que há grandes vertentes do debate sobre a autoria das obras do chamado círculo de Bakhtin. Neste artigo, adotamos a autoria impressa em cada edição das obras citadas.

comunicativas, uma vez que novos gêneros surgem em função dos objetivos de comunicação de cada sociedade em cada tempo e espaço.

De acordo com Lage (1981), o gênero notícia consistia numa transmissão oral da experiência social em seus primórdios. Foi a partir da Revolução Industrial que o gênero passou a ter um acabamento mais padronizado conforme as técnicas do *marketing*. Segundo o autor, a notícia escrita era tida como fonte de conhecimento e prestígio pela burguesia europeia. Já na modernidade, encarada como um produto industrial, a notícia ganhou um valor depreciativo pela classe elitista ao ser entendida como comunicação de “massa”. No entanto, o gênero torna-se cada vez mais importante conforme seu alcance em vários veículos de comunicação como no rádio, na televisão e, hoje em dia principalmente, na *web 3.0*.

No caso da notícia *online*, o objetivo é divulgar um acontecimento por meio de uma agência de notícia ou por um grupo independente numa mídia eletrônica. O jornalismo *3.0*, como aponta Rojo (2015), concebe a informação contínua como um bem de consumo. A autora alerta que, apesar da diversidade de portais de notícias na veiculação de informações, a atitude crítica e proatividade na checagem das versões noticiadas não estão inscritas na mídia em si ou na própria tecnologia, cabendo às outras esferas sociais dar conta (ou não) de buscar os sentidos e problematizar os eventos. Nesse sentido, apontamos a esfera institucional escolar como um dos *loci* para formação de um cidadão crítico, capaz de avaliar a qualidade da informação e posicionar-se mediante o contexto, e defendemos que isso pode ser realizado a partir do estudo de gêneros (escolares ou não).

Segundo De Broucker (1995 *apud* ADAM, 1997), há dois grandes gêneros redacionais: os gêneros de informação e os gêneros de comentário. O primeiro caracterizado pela rapidez e brevidade; o segundo caracterizado pelo papel interpretativo. Para o autor, os dois gêneros se diferenciam pelos seguintes critérios: sujeito (semântico), intenção (argumentativo) e posição (enunciativo). Desta forma, do ponto de vista da esfera jornalística, a notícia, entendida como informação, constitui-se como um fato distanciado daquele que enuncia com vistas a produzir um conhecimento, enquanto o comentário constitui-se como uma ideia produzida com um grau de engajamento daquele que enuncia com vistas a construir um valor, uma opinião acerca do assunto noticiado.

Com base em Ferrari (2007) e Sousa (1999), Santos (2010) aponta que as notícias são produzidas em redações de jornais ou agência de notícias com o objetivo de divulgar informações com rapidez. Em geral, o emissor do gênero é um jornalista, podendo a notícia



conter (ou não) a assinatura jornalística. O autor também destaca que, com o advento da internet, a estrutura organizacional das redações mudou, uma vez que apresenta jornalistas com perfil jovem, recém-formados e capazes de lidar facilmente com *softwares*, mas com pouca experiência para tratar da informação.

Quanto à organização estrutural da notícia, destacamos: o título, com a função de chamar a atenção do leitor; manchete, onde as notícias são resumidas podendo conter abaixo dela um *link* para reação; *sublead*, que equivale ao segundo parágrafo da matéria com informações menos importantes do que o *lead* e, por fim, o corpo da matéria, com texto e/ou imagens (SANTOS, 2010). A notícia tende a construir um discurso autônomo, privilegiando o modo indicativo com relatos de eventos reais (COSTA, 2012). Já o comentário refere-se a um conjunto de notas e observações, esclarecedoras ou críticas, expositivas e/ou argumentativas acerca de um enunciado. O comentário é, pois, uma forma de reagir ao evento noticiado, porém não é a única. Vale ressaltar o complexo encadeamento discursivo de *memes* virais na *web 3.0* (e tantas outras) como formas de resignificação e posicionamento aos eventos noticiados.

A SD em análise contou com duas notícias *online*: *Clashes erupt at Brazil teachers' protest*, que não tem assinatura jornalística, tendo como fonte a agência de notícia *Al Jazeera*, que se responsabiliza pelas informações; e *Thousands join teachers' protest in Rio de Janeiro*, escrito por Jonathan Watts com adições de Anna Kaiser, sendo a agência de notícia *The Guardian*. Ambas as notícias foram publicadas no mesmo dia, oito de outubro de dois mil e treze, e tratam do mesmo tema: protestos de professores no Rio de Janeiro. Já o gênero comentário foi extraído da página da notícia publicada no *Al Jazeera*. O foco do material que produzimos era na leitura crítica do gênero notícia *online*, sendo os comentários estudados e produzidos para reagir a um dos textos. A SD teve como objetivos gerais: promover uma crítica social em relação aos temas abordados; compreender as principais características dos gêneros; apropriar-se de tais características e produzir um comentário. Avaliamos que os textos utilizados foram apropriados para o grupo e para o momento, tendo em vista ser um tema atual e de interesse de todos naquele momento.

#### 4 O cenário em foco

Como já mencionado, nosso objetivo é avaliar uma sequência didática (SD) em torno de dois gêneros textuais correlacionados: notícia *online* e comentário virtual, material esse desenvolvido no âmbito de um módulo de um curso de extensão pertencente ao projeto

PROLEC – Promoção do Letramento Crítico <sup>6</sup>(UFRJ/FAPERJ). O projeto, financiado pela FAPERJ, buscou promover um espaço de cunho acadêmico-científico para o desenvolvimento de pesquisas de todos os participantes: professores do PIPGLA – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, responsáveis pelos módulos ofertados no curso de formação; professores da rede de ensino fundamental e médio da rede pública da cidade do Rio de Janeiro; graduandos e demais interessados. Uma de suas ações foi a oferta de um curso de formação continuada, com 180 horas, divididas em cinco módulos independentes de 36 horas cada. Todos os módulos foram coordenados por professores do PIPGLA e tiveram relação direta com suas linhas de pesquisa. Os participantes eram professores de língua inglesa da rede pública e privada e graduandos em Letras. O curso foi realizado de abril a outubro de 2013 e a produção do material em análise nesse artigo foi feita como requisito do último módulo, Produção de sequências didáticas, no qual conceitos teóricos foram discutidos e materiais didáticos a partir de tais conceitos foram analisados e produzidos.

Participaram desse módulo, cinco graduandos, três professoras da rede pública e um funcionário administrativo da instituição. Os graduandos estavam em períodos distintos e cursavam Letras com habilitações variadas (inglês, grego, literaturas). Das professoras, duas lecionavam língua portuguesa e uma trabalhava com língua inglesa; todas tinham muitos anos de experiência profissional, porém, nenhum contato com a teoria de construção de material didático e todos tiveram certa dificuldade para produzir a SD.

## 5 A sequência didática

Como já mencionado, o presente artigo tem por objetivo avaliar uma sequência didática (SD), produzida para trabalhar dois gêneros textuais: notícia *online* e comentário virtual. Trata-se, pois, da avaliação de um material didático transposto principalmente a partir da teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e produzido a partir do modelo didático proposto por Santos (2010). No processo de transposição, dois movimentos constituíram a SD: o procedimento esquemático de construção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e a elaboração de atividades de acordo com as capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

---

<sup>6</sup><http://prolecufrj.wixsite.com/prolec>

Como resultado de uma decisão didática, a SD em análise abordou os gêneros notícia *online* e seus comentários e foi elaborada tendo como público-alvo alunos de primeira série do ensino médio da disciplina de Língua Inglesa de uma escola pública do Rio de Janeiro. Os objetivos gerais da SD eram: promover uma crítica social em relação aos temas abordados; compreender as principais características dos gêneros; apropriar-se de tais características e produzir um comentário. A SD contempla sete módulos planejados para serem aplicados em um período de um mês, totalizando oito aulas. Nela, foram abordados duas notícias e quatro comentários.

Quanto à relevância do estudo do gênero e seu agrupamento, é possível destacar três importantes critérios: finalidade social atribuída ao ensino; retomada de planejamentos e currículos e homogeneidade quanto às capacidades de linguagem implicadas nos gêneros agrupados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Parece coerente a forma de reunir o gênero notícia *online* e comentário virtual, uma vez que são gêneros com estreita relação no ambiente virtual. A escolha desses gêneros pode favorecer uma confluência no desenvolvimento de operações de linguagens homogêneas, isto é, atividades que promovem em ambos os gêneros capacidades languageiras similares, por exemplo, posicionamento temporal e espacial dos locutores, embora as diferenças entre os gêneros constituam um importante ponto para o estudo. Percebemos, então, que a SD propicia uma aprendizagem que relaciona os dois gêneros, sendo os comentários tomados como atitude responsiva ao primeiro (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2014). A transposição didática do gênero notícia justifica-se por sua relevância social à medida que faz parte de nosso cotidiano. Já as notícias selecionadas para o trabalho têm ainda temas com potencial para contribuir para o desenvolvimento crítico dos aprendizes por serem atravessados por polêmicas sociais, como por exemplo, os protestos de professores e a temática do transporte público, alvos dos informes jornalísticos no ano de dois mil e treze. Por último, ressaltamos que, apesar da proposta de trabalho com gêneros da SD ser diferente da proposta do Currículo Mínimo Estadual do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2012), o uso do gênero notícia na formulação de uma SD pautada para o ensino público converge com o documento oficial, que também propõe o uso do gênero.

Tratando especificamente de cada módulo, o primeiro propõe o reconhecimento do gênero e sua situação de produção, além de uma discussão do tema da notícia (manifestações de professores). Já os módulos 2 e 3 pressupõem a compreensão da notícia e reflexões sobre as relações entre formas enunciativas e propósitos comunicativos bem como as ações de diferentes

participantes e suas avaliações. Ainda nesse módulo, há um trabalho com referentes temporais e espaciais. Nos módulos 4 e 5, os comentários virtuais são abordados com foco nos tempos verbais com propósitos comunicativos; questões de (in)formalidade; modalização; adjuntos; posicionamentos. Ainda nessa última parte, a primeira versão de um comentário é produzida. O módulo 6 procura expandir a discussão para um contexto mais amplo e a última parte da SD retoma o texto produzido para revisá-lo. Para iniciar nossa análise, produzimos o Quadro 1, que traz os objetivos de cada atividade e descreve o que o aluno deveria fazer.

Como observado no Quadro 1, houve a escolha de um gênero notícia *online* para o trabalho de leitura crítica e do gênero comentário virtual para a produção escrita, considerando que seria mais próximo da realidade do aluno, poderia contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que exigem a tomada de posicionamento numa atitude responsiva à notícia *online*.

Julgamos que a produção da SD levou em consideração o trabalho com gêneros textuais como uma articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Além disso, o tema dos textos, com potencial para uma discussão politicamente engajada, e o uso de dois gêneros que dialogam entre si, contribuem para que o aluno perceba que os textos não se bastam, mas fazem parte de uma cadeia no elo comunicativo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]. Contudo, notamos que a construção das atividades modulares procurou propor a apropriação dos recursos linguageiros dos gêneros de forma ainda limitada, por não conseguir extrapolar o trabalho para a situação comunicativa de maneira ampla, explorando a arquitetura dos gêneros, conforme propõe Bakhtin (1998 [1975] *apud* MELO; ROJO, 2014). As autoras (MELO; ROJO, 2014) afirmam que

A arquitetura está relacionada à totalidade, à construção e só pode ser dimensionada a partir do objeto interno (da materialidade) orientado para sua relação com o externo: para o autor-criador que se posiciona a partir de um lugar social, ideológico e axiológico, no processo de interação; para o lugar que o texto/enunciado ocupa no todo acabado como elo da cadeia de textos/enunciados; perpassado pelo contexto maior e pela situação imediata, concreta, de produção; que se corporifica em determinado gênero, que abriga avaliações etc. (MELO; ROJO, 2014, p. 257)

Quadro 1 – Contextualização da SD

Atividades	Objetivos	Ações esperadas
<b>Primeiro Módulo</b>		
<b>Inquiring</b>	Mobilizar conhecimentos acerca do gênero notícia através de perguntas gerais.	Interagir e debater diferenças e semelhanças apontadas.
<b>Recognizing</b>	Apresentar a organização do gênero através de um <i>print</i> das notícias <i>online</i> .	Reconhecer elementos, tais como: manchete, lead/lide, sublead, corpo da notícia e imagens.
<b>Working on it!</b>	Promover uma discussão em torno do assunto noticiado.	Compreender o contexto de produção do gênero e discutir a respeito do tema da notícia sendo trabalhada
<b>Segundo Módulo</b>		
<b>Getting deeper</b>	Contribuir para a reflexão entre formas enunciativas e seus usos em dado contexto.	Identificar e listar grupos verbais e relacionar construções enunciativas retiradas do contexto da notícia e seus usos de acordo com o propósito comunicativo.
<b>Terceiro Módulo</b>		
<b>Getting deeper</b>	Promover identificação dos agires atribuídos aos participantes no texto a partir de seleção lexical.	Identificar e preencher quadro sobre participantes, suas respectivas ações e suas avaliações positivas ou negativas no contexto da notícia. Reconhecer referentes temporais e espaciais e transcrever excertos.
<b>Homework</b>	Registrar desenvolvimento do aluno.	Elaborar lista de duas colunas com a relação de itens aprendidos e itens ainda não aprendidos.
<b>Quarto Módulo</b>		
<b>Recognizing</b>	Apresentar a organização do gênero através de um <i>print</i> dos comentários <i>online</i> .	Reconhecer a organização textual do gênero comentário virtual.
<b>Working on it!</b>	Promover identificação de elementos linguístico-discursivos de acordo com o propósito comunicativo do gênero.	Destacar os verbos; identificar o tempo verbal predominante; identificar nível de formalidade do texto e estabelecer relação entre a predominância do tempo verbal e o propósito comunicativo do gênero.
<b>Quinto Módulo</b>		
<b>Taking a stance</b>	Promover identificação de elementos linguístico-discursivos importantes para posicionamento social e discutir seus efeitos significativos no contexto em questão.	Construir um quadro com modais a partir de exemplos retirados do texto e seus significados naquele contexto de produção; identificar adjuntos; discutir e posicionar-se em relação ao assunto abordado nos dois comentários.
<b>Homework</b>	Promover a primeira produção escrita do gênero comentário.	Elaborar um comentário escrito.
<b>Sexto Módulo</b>		
<b>Taking a stance</b>	Debater sobre a temática das manifestações e promover uma tomada de posicionamento dos alunos.	Dialogar com outras fontes, tais como: orientação de um professor de história; texto sobre a Primavera Árabe; vídeos da Almanaque Abril sobre a Primavera Árabe e do <i>Em diálogo</i> da Universidade Federal Fluminense – UFF sobre as manifestações de rua. Compreender a relevância da ausência ou da presença da assinatura do jornalista para a veiculação do informe jornalístico e seus possíveis efeitos.
<b>Homework</b>	Promover a reescrita do gênero comentário e registrar desenvolvimento do aluno	Reelaborar um comentário escrito e lista de constatação.
<b>Sétimo Módulo</b>		
<b>Taking a stance</b>	Analisar e discutir em sala as listas de constatação	Revisar os comentários produzidos; publicar a produção final na página da notícia <i>Clashes erupt at Brazil teachers' protests</i> do jornal Al Jazeera.

Compreendemos que, para alcançar os objetivos traçados por nós, as atividades propostas deveriam ter abordado o gênero em sua construção arquitetônica para que o aprendiz compreendesse de fato a esfera onde esses gêneros circulam, as interações propiciadas, os projetos de dizer, questões ideológicas, axiológicas, históricas entre outras, como sugere Rodrigues (2014), por exemplo, com base em conceitos bakhtinianos. Ainda apontamos que houve um trabalho excessivo com elementos linguísticos praticamente de localização nos textos, o que poderia tornar as aulas cansativas, prescritas e pouco significativas em muitos momentos.

Expostas as propostas de atividades da SD e nossas impressões preliminares, a próxima parte trata da avaliação deste material à luz do ISD.

## **6 Das inquietações e interpretações sobre a SD**

Conforme já apontado, os objetivos gerais da SD eram: promover uma crítica social em relação aos temas abordados; compreender as principais características dos gêneros; apropriar-se de tais características e produzir um comentário.

Nossa primeira inquietação refere-se à relação entre as atividades propostas e os objetivos traçados para a SD, que almejam contribuir para a crítica social e o desenvolvimento de capacidades de linguagem, contudo, as atividades parecem focar muito na compreensão das características dos gêneros e identificação de elementos linguístico-discursivos. Enquanto o primeiro objetivo propõe a promoção de uma crítica social em relação aos temas abordados, o segundo espera que o aluno apreenda as características dos gêneros abordados. Com base em Rodrigues (2014), assumimos que essa proposta pode acabar por restringir o trabalho a identificações, ou seja, conteúdos conceituais ou funções normativistas da produção textual, sem permitir que os envolvidos compreendam a esfera de atividade na qual os gêneros abordados circulam, o que parece ter se restringido ao penúltimo módulo da SD.

Apesar disso, ponderando os objetivos, cremos que o foco principal do trabalho com o gênero notícia *online* foi desenvolver uma compreensão crítica do texto e seu contexto de circulação e este posicionamento converge com a noção de capacidade de significação (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), em que o aprendiz pode reconhecer a sócio-história do gênero e posicionar-se em relação ao contexto. Consideramos que tais apreensões teóricas se concretizam, por exemplo, nas atividades do sexto módulo da SD (*Taking a stance e Homework*). Nelas, o aluno deve estabelecer um diálogo mais amplo entre o informe

jornalístico e outras fontes tais como: indagar professor de História na escola; ler texto sobre a Primavera Árabe; assistir vídeos. Na quinta atividade deste módulo, por exemplo, o aluno deve problematizar em sala de aula as relações ideológicas e intertextuais no uso da expressão *Brazil Spring* empregada pela jornalista da agência de notícia *Al Jazeera* ao descrever os protestos ocorridos no Brasil naquele ano.

A partir dessa avaliação, a seguir, problematizamos a organização da SD segundo o esquema proposto, uma vez que se trata da construção de um material a partir de uma orientação teórico-metodológica específica. Em segundo lugar, avaliamos as capacidades de linguagem possivelmente desenvolvidas mediante as atividades propostas.

## 7 Da organização da SD

Conforme exposto anteriormente, a SD foi organizada em torno dos gêneros notícia *online* e comentário. Notamos que o primeiro foi mais abordado, embora tenha sido proposta a produção do segundo, que foi trabalhado como uma maneira de reagir ao primeiro de forma significativa, especialmente ao considerarmos que uma das tarefas a serem realizadas seria a de publicar o comentário feito no *website* do próprio informe jornalístico. A escolha pela produção de comentários foi tomada por ser avaliado como mais simples e mais próximo de uma necessidade de produção dos alunos. Na Figura 1, a organização da SD é retomada.

Com relação aos objetivos modulares, conforme exposto na figura acima, as atividades procuraram trabalhar os conhecimentos acerca dos gêneros, bem como desenvolver uma leitura crítica e reagir a uma notícia através de um comentário escrito. Sendo assim, o primeiro e quarto módulos assumem uma função de apresentar o gênero e mobilizar conhecimentos respectivamente ligados à notícia e ao comentário virtual. O segundo e terceiro módulos, assim como o quinto e sexto, apresentam um foco na organização e forma do conteúdo. E o último módulo tem por intento revisar a produção do comentário sobre a notícia e publicar no *site*. Embora possamos avaliar como positivo o fato de o material abordar dois gêneros interrelacionados, como já mencionamos, o foco recaiu sobremaneira nas características dos gêneros e ainda foram abordados diversos elementos presentes no texto de modo a sobrecarregar o material, trabalhando a língua com função normativa. Do mesmo modo, notamos em vários momentos um distanciamento da proposta inicial, que, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tinha por finalidade ajudar o aluno a agir melhor numa dada situação de comunicação. A simples identificação de características do gênero ou ainda de

alguns elementos presentes no texto lido, tais como exemplificação, voz passiva, etc (vide atividade da figura 2) pode não contribuir para isso ao limitar o trabalho a funções normativistas da produção textual e não necessariamente contribuir para que os aprendizes compreendam a esfera de atividade na qual os gêneros abordados circulam, como aponta Rodrigues (2014).

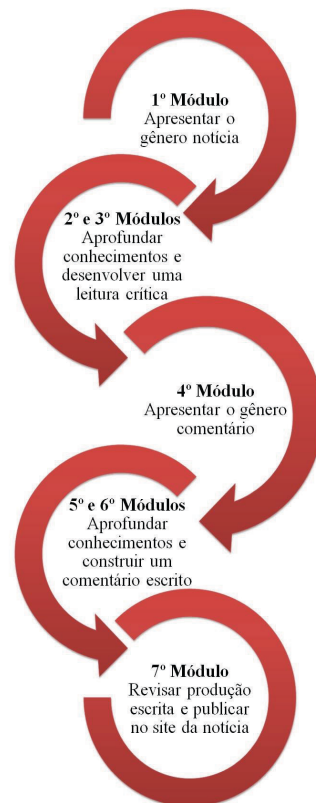


Figura 1. Modularização das atividades

A organização modular das atividades tinha por objetivo promover uma construção do conhecimento de modo que o “já aprendido” pudesse ser retomado inúmeras vezes até servir de base para a superação de outro problema, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A proposta da SD apresentada, no entanto, negligencia tal aspecto ao condensar, por exemplo, no segundo módulo, variados aspectos, especialmente linguísticos em apenas uma atividade, sem que seja feito qualquer trabalho com eles após a identificação, como mostra a Figura 2.

Percebemos que o elaborador do material respaldou-se em saberes teóricos e procurou didatizar os elementos apontados no modelo didático como relevantes no gênero, tais como vozes, organizadores usados para modificar a direção argumentativa, uso de determinado tempo verbal, etc. Por consequência, todos os elementos selecionados para compor o material parecem



significativos no contexto em questão. Todavia, avaliamos que a atividade acima se configurou de modo a abranger muitos elementos do gênero, o que poderia facilmente causar dificuldades a alunos de um primeiro ano do ensino médio, além de ser extremamente conteudista, no sentido que propõe apenas que o aprendiz identifique elementos, sem que necessariamente compreenda e se aproprie deles. Consideramos que poderia ser mais produtivo e coerente com nossa proposta selecionar alguns desses elementos para serem abordados, por exemplo, a questão de posicionamento (aproximação), deixando para trabalhar os demais elementos em outro momento ou em outra SD.

5. Relacione as colunas:	
A. O uso do 'however' em "According to police, about 10,000 protesters filled the streets. The teachers' union, however, put that figure at closer to 50,000 people."	<input type="checkbox"/> Voz passiva, omissão do agente.
B. O uso do <i>simple present</i> em "Demonstration calling for overhaul of education system in Rio de Janeiro turns violent." e "Clashes erupt at Brazil teachers' protest".	<input type="checkbox"/> Mudança de direção argumentativa.
C. O uso do <i>present perfect</i> na <i>lead</i> .	<input type="checkbox"/> Usado aproximar a audiência do evento destaque da notícia, além de mostrar o caráter atualizado/ "em primeira mão" do evento.
D. O uso de uma jornalista árabe como fonte da Al Jazeera no Brasil.	<input type="checkbox"/> Pergunta retórica com efeito enfático.
E. "The head of the military police <u>was replaced</u> [...]"	<input type="checkbox"/> Usado para dar credibilidade ao texto como uma "prova".
F. "Where is the money for education?"	<input type="checkbox"/> Num primeiro momento, o participante se posiciona individualmente como alguém que apoia o movimento e, num segundo momento, a participante se inclui numa identificação coletiva em relação ao movimento.
G. A função do 'like' em "They say that the money that Brazil has should not be spent so much in sports events like the World Cup and the Olympics [...]"	<input type="checkbox"/> Exemplificação.
H. Uso do pronome 'I' e 'We' em "'I am in support of this unified protest. We have to unify to destroy the corrupt. We don't have politicians, we have thieves, scoundrels, villains!" Tenorio said."	<input type="checkbox"/> Informa a transformação ocorrida no mundo objetivo.

Figura 2. Atividade do segundo módulo da SD

No esquema da SD, o Módulo 1, composto por três atividades, traz a apresentação da situação, que visa propor um projeto de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), o que é convocado na primeira atividade chamada *Inquiring*. Nela, os alunos devem interagir e debater em torno da temática dos protestos de rua que são parte de notícias nacionais e internacionais, estão presentes nas notícias escolhidas para serem trabalhadas em aula e têm potencial para mobilizar conhecimentos dos alunos sobre o tema e sobre a esfera comunicativa. Além disso, os alunos devem reconhecer o gênero e sua situação de produção. O propósito das

atividades é mobilizar conhecimentos a respeito da situação de comunicação e do tema a ser abordado e construir uma representação dessa situação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), através de perguntas gerais, tais como: Vocês costumam se manter informados? Quais são os destaques desta semana?

Com relação à organização, há duas atividades no material com esse foco, que parecem apropriadas para o que é esperado dos alunos envolvidos. Como pode ser visualizado nas Figuras 3 e 4, as atividades esperam que os aprendizes reconheçam cada parte de uma notícia e de um comentário, respectivamente nos módulos 1 e 4.

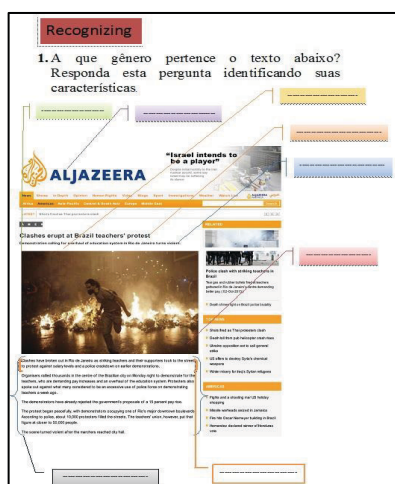


Figura 3. Atividade do módulo 1, *Recognizing*

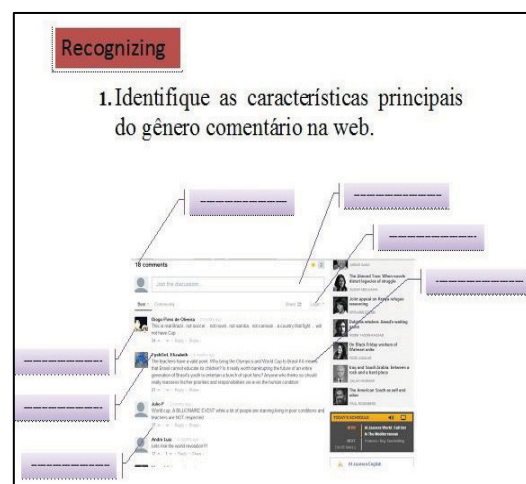


Figura 4. Atividade do módulo 4, *Recognizing*

Ainda que nossa avaliação seja positiva, é necessário apontar que as atividades se restringem à identificação das partes sem qualquer discussão ou aprofundamento desse aspecto, o que pode ser problemático se o professor não questionar isso em sala de aula, já que acaba por apresentar os gêneros como estáveis, ao contrário do que propõe Bakhtin/Volochínov ([1929]2014).

Após esse trabalho de mobilização inicial, as atividades que compõem os módulos 2 e 3 visam a compreensão de uma notícia específica, refletindo também sobre as relações entre formas enunciativas e propósitos comunicativos. Desta forma, a SD parte do complexo para depois trabalhar partes, como sugerido por Schneuwly e Dolz (2004). Ainda no módulo 3, o aprendiz é convidado a refletir sobre seu processo de aprendizagem ao precisar elaborar uma lista de constatação, ou seja, um registro dos elementos estáveis presentes no gênero e já estudados até o momento. Tal lista é retomada nos módulos 6 e 7. Apesar de um provável foco

no que é estável, o que é problemático, concordamos com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) que a produção e o uso de tal lista pode colaborar com o aprendiz, na medida em que o faz refletir sobre sua aprendizagem e sobre o que caracteriza certo gênero e nos permite classificá-lo como tal, por exemplo.

Os módulos 4 e 5 têm foco excessivo na identificação de elementos linguísticos (tempos verbais com propósitos comunicativos; modalização; adjuntos), que podem não contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Por isso, ponderamos a necessidade da refacção de tais atividades. Contudo, há espaço para que o aluno se posicione com relação ao texto lido e produza a primeira versão de seu comentário, visto como uma atitude responsiva na cadeia comunicativa em termos bakhtinianos. Outro aspecto positivo desse módulo é a concepção de escrita como um processo (BEATO-CANATO, 2009). O estudante faz sua primeira produção nesse momento e a mesma é revista e finalizada, no módulo 7, após uma discussão ampla da notícia lida relacionando-a com outros textos e outros contextos, o que pode contribuir para que o aluno posicione-se com mais segurança e com argumentos mais sólidos.

A partir de nossas análises de cada módulo, cotejando os objetivos traçados e as atividades propostas, avaliamos que a SD está parcialmente de acordo com o que propõem Dolz, Noverraz e Schnenuwly (2004), tendo em vista que todos os módulos apresentam certa coerência e há diversas atividades com potencial de contribuir para que o aprendiz compreenda os gêneros inseridos em certa esfera comunicativa, desenvolva capacidades de linguagem, estabeleça relações entre diferentes gêneros e conhecimentos presentes em seu cotidiano, podendo promover uma crítica social bem como a compreensão dos gêneros em estudo e ferramentas para sua produção, como no caso das seguintes atividades: assistir documentário; trabalhar textos de história e consultar professores de outra disciplina no sexto módulo.

Porém, vislumbramos diversas possibilidades de melhorias, especialmente em direção a uma perspectiva menos conteudística. Uma delas seria no módulo 1 que poderia demandar do estudante uma compreensão de um jornal de maneira mais ampla, avaliando notícias prévias, notícias de primeira página, outros textos presentes no jornal do mesmo dia que dialogam de alguma maneira com o texto lido, como proposto por Brait e Pistori (2012). Outra adequação viável seria no módulo 4, que poderia propor atividades que, além de possibilitar o reconhecimento do gênero comentário, demandaria posicionamento do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem para agir nessa prática de linguagem. Ainda, uma modificação necessária, seria na proposta de produção do comentário, que só é feita

no módulo 5; sendo a apresentação do gênero comentário no quarto módulo, coerente seria, se a produção inicial fosse realizada também nesse momento. Outra mudança precisaria ser feita na quinta atividade do segundo módulo (Figura 2), que condensa as principais características linguístico-discursivas do gênero notícia em uma só questão, exigindo apenas que os alunos relacionem excertos a suas funções sem nenhum aprofundamento ou discussão, o que provavelmente não contribuiria para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes.

Feita essa análise, passamos a investigar as capacidades de linguagem mobilizadas por cada atividade.

## **8 Das atividades para o desenvolvimento das capacidades de linguagem**

A SD contemplou vinte e oito atividades, que buscavam propiciar o desenvolvimento de operações de linguagem, i.e., capacidades de linguagem, necessárias para a realização das ações de linguagem em torno do gênero notícia *online* e comentário virtual. Para analisar o potencial desenvolvimento das capacidades de linguagem na SD analisada, baseadas em Cristovão e Stutz (2011), elaboramos o Quadro 2, que traz os resultados gerais das análises de cada atividade, considerando as capacidades de linguagem e os conhecimentos possivelmente mobilizados.

Os resultados apontam que, de maneira geral, as capacidades de linguagem foram mobilizadas de forma isolada, com exceção das atividades de produção da lista de constatação e de produção textual (7 atividades), que exigem a mobilização simultânea de todas as capacidades de linguagem. Além disso, denunciam forte concentração em atividades linguísticas (8 atividades), muitas das quais podendo ser avaliadas como trabalho com a língua enquanto sistema abstrato (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2014), pois exigem apenas o reconhecimento de determinado elemento linguístico (coesão nominal e verbal; conectores, voz; nomes; pronomes; referentes espaciais e temporais). Além disso, cotejamos que o trabalho excessivo com elementos linguístico-discursivos pode ser pouco atrativo para alunos do ensino médio. Acreditamos que a ocorrência sistemática de tais atividades seja um reflexo da complexidade da transposição didática, uma vez que esta põe em tensão várias visões de linguagem internalizadas pelo transpositor. Neste caso, há uma tensão entre uma visão de linguagem tradicional com enfoque linguístico e uma visão de linguagem como prática social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2014).

Quadro 2. Capacidades de Linguagem desenvolvidas

Descrição das Atividades Propostas	Capacidades de linguagem	Conhecimentos mobilizados
1. Perguntas gerais relacionadas ao gênero notícia <i>online</i>	CA	-Conhecimento de mundo
2. Reconhecimento das características do layout do gênero	CD	-Reconhecimento de sequência textual
3. Reconhecimento do contexto	CA	-Reconhecimento de características do gênero
4. Identificação dos grupos verbais	CLD	-Coesão verbal
5. Relacionar colunas	CLD	-Conectores; coesão nominal, verbal; voz.
6. Identificação de termos e análise linguística	CLD	-Coesão nominal e verbal
7. Discussão, posicionamento e análise linguística	CLD CS	-Coesão nominal e verbal -Qualificadores, participantes, ações
8. Identificação de termos e análise	CLD	-Nomes; pronomes; referentes espaciais e temporais
9. Lista de constatação	CA,CD, CLD,CS	
10. Reconhecimento das características do layout do gênero comentário	CD	-Reconhecimento de sequência textual
11. Reconhecimento do contexto do gênero comentário	CA	-Reconhecimento: produtor, receptor, lugar, assunto etc.
12. Identificação e análise de elementos linguísticos.	CLD	-Coesão verbal -Estilo e conteúdo de formas languageiras
13. Identificação e análise de elementos linguísticos.	CLD	-Referentes nominais, espaciais e temporais
14. Identificação e compreensão de sentido de elementos linguísticos	CLD	-Modais
15. Identificação e análise de elementos linguísticos.	CLD	-Mecanismos enunciativos
16. Compreensão de posicionamentos dos protagonistas do texto	CD	-Compreensão do conteúdo temático
17. Posicionamento e discussão	CS	- Opinião pessoal
18. Produção textual	CA, CD, CLD,CS	
19. Análise de elementos linguísticos à luz do contexto de produção	CS CA	-Ausência e presença de assinatura de autoria e suas implicações
20. Assistir vídeo	CS	-Intertextualidade
21. Análise de elementos linguísticos à luz do contexto de produção	CLD, CS	-Referências nominais -Visão do autor/posicionamento
22. Assistir documentário	CS	-Intertextualidade
23. Análise de elementos linguísticos à luz do contexto de produção	CS	-Relacionar texto sobre “Primavera Árabe” com assunto abordado no gênero -Opinião pessoal
24. Reescrita do comentário	CA, CD, CLD,CS	
25. Lista de constatação	CA,CD,CLD,CS	
26. Revisão de lista	CA, CD, CLD, CS	
27. Revisão de comentários	CA, CD, CLD, CS	
28. Publicação de comentários no website	CA, CD, CLD, CS	

Com relação às demais capacidades, encontramos três atividades que mobilizam CA, três que mobilizam CD, quatro que mobilizam CS e uma que mobiliza capacidades de ação e de significação.

As tarefas que desenvolvem a CA são do tipo: conhecimento de mundo e de contexto (produtor, receptor, local de produção, posição social dos participantes, etc.). Tais atividades aparecem somente no primeiro e quarto módulos de apresentação do gênero notícia *online* e comentário na *web* respectivamente, com exceção da atividade 19, que aparece juntamente com a CS no sexto módulo, ao problematizar a relevância e efeitos de sentido da presença e ausência da assinatura jornalística nas duas notícias em questão. As tarefas que desenvolvem a CD são do tipo reconhecimento de sequência textual e compreensão do conteúdo temático e aparecem predominantemente nos módulos de apresentação dos gêneros.

Importante notar que o modo de distribuição das capacidades por atividades e sua concentração revelam a complexidade da transposição didática. Embora haja quantitativamente uma distribuição equilibrada das capacidades desenvolvidas nas atividades – 17 CLD; 13 CS; 12 CA e 10 CD – qualitativamente tais atividades mostram as dificuldades na construção do material, uma vez que a maioria das capacidades é isoladamente demandada por tarefas e se concentram em momentos específicos da SD.

Antes de finalizar, é necessário problematizar ainda as atividades de produção que, embora mobilizem todas as capacidades, não englobam certos aspectos necessários para que os aprendizes tenham oportunidade de, de fato, construir conhecimentos necessários para agir nesse contexto. Isso porque, apesar de trabalhar com textos autênticos e relacionados entre si, a SD não possibilita a aprendizagem dos gêneros de forma situada no próprio ambiente digital. Neste sentido, a multiplicidade cultural e semiótica da constituição dos textos no ambiente virtual, que é a fonte e destino das práticas sociais didatizadas em sala, são simplificadas numa única e última atividade (ROJO, 2012). Assim, a atividade apaga conhecimentos relacionados ao uso da internet, *hiperlinks* e usos múltiplos das ferramentas digitais, necessários para agir no contexto proposto.

Como uma primeira tentativa de composição de SD, avaliamos que o trabalho foi produtivo ao exigir o ajuste de atividades a partir de certos conceitos teóricos. Concluímos que houve problemas de adequação do uso da linguagem nos exercícios (muitos enunciados traziam explicações teóricas desnecessárias e poderiam confundir os aprendizes ao invés de colaborar com seu desenvolvimento), agrupamento e distribuição de capacidades de linguagem por

atividades e, por isso, a SD pode ser melhorada a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem das operações de linguagem. Dentro da perspectiva que adotamos, defendemos que seria muito mais produtivo o trabalho com atividades que mobilizassem capacidades de modo agrupado e buscassem sempre a construção de sentidos a partir de uma comunicação sócia historicamente situada, ao invés de abordar elementos linguísticos de forma isolada, por exemplo. Algumas atividades que poderiam contribuir para isso seriam: questionar ações e participantes; inter-relacionar textos escritos e orais de diversas mídias; dar opinião pessoal; contrastar como os textos e seus conteúdos em termos de mobilidade, por exemplo. Alguns passos iniciais para isso poderiam ser: retirar do material todas as atividades de localização de elementos linguísticos; elaborar atividades que exijam mais de uma capacidade de linguagem; reorganizara produção textual para que atravesse a SD de maneira mais ampla; inserir outros textos (outras notícias; primeira página do jornal; memes, etc) que possibilitem que o aprendiz compreenda a arquitetura do gênero; avaliação do ambiente virtual, com discussão sobre seus recursos e sobre ética.

## 9 Considerações finais

Procuramos neste artigo avaliar uma SD, produzida em torno de dois gêneros textuais: notícia *online* e comentário virtual, analisando sua organização conforme esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e as atividades propostas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. A partir desse estudo, pudemos perceber que, do ponto de vista dos conceitos de organização do esquema proposto – produção textual, atividades, módulos, lista de constatação e objetivos modulares – a SD analisada converge com a teoria proposta pelo quadro teórico do ISD. Além disso, constatamos um trabalho com temáticas sociais relevantes para o contexto e o uso de dois gêneros textuais da esfera jornalística, que dialogam entre si, com potencial de contribuir para uma possível formação crítica dos estudantes. Apesar de todas as capacidades de linguagem serem contempladas no material didático, em geral, as atividades focaram em conhecimentos relacionados à microestrutura linguística, isto é, CLD, o que avaliamos com incoerente como nossa proposta.

Entendemos que a SD apresenta pontos que podem ser melhorados, tais como, distribuição e agrupamento de capacidades de linguagem por atividades, adequação de linguagem e trabalho com multiletramentos no ambiente virtual como parte da sócio-histórica dos gêneros. Apontamos, ainda, a importância do projeto para nós como parte da construção de

nossa formação, uma vez que a profissionalidade constitui a capacidade de conduzir “o projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto constituem o real mais concreto da vida de uma classe” (BRONCKART, p. 227, 2006).

À luz do ISD, este artigo colabora com um olhar crítico-reflexivo para a análise de uma SD num contexto de formação inicial. Salientamos a possibilidade de reformulação e aplicação da SD num contexto escolar, o que é, atualmente, objeto de investigação em nossas pesquisas.

## Referências

ADAM, J-M. Unités rédactionnelles et genres discursifs: cadre general pour une approche de La presse écrite. **CRESSEF**, Pratiques, Metz, n. 94, p. 3-18, 1997.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1953]. p. 261-306.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. [1929] **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BEATO-CANATO, A. P. M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. (Org.) **Linguagem e educação**: ensino-aprendizagem e formação de professor de línguas – uma homenagem à professora Vera Cristovão. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

BEATO-CANATO, A.P.M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. 307f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa: Revista de Linguística (UNESP Online)**, v. 56, p. 371-401, 2012.

BRONCKART, J-P; SCHNEUWLY, B., **La didactique du français langue maternelle; l'émergence d'une utopie indispensable?** Langue française, 1991.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

CHEVALLARD, Y. (1989). **On didactic transposition theory: some introductory notes**. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On\\_Didactic\\_Transposition\\_Theory.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf). Acesso em: 14 ago. 2016.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CRISTOVÃO, V L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2002. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, 2002.



CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. Linguagem em (Dis)curso** (Impresso), v. 10, p. 705-734, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L.L. (Org.) **O livro didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J.; PASQUIER, A; BRONCKARTJ-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de linguistique Appliquée**, v. 102, p. 23-37, 1993.

DOZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 21-50.

FERRARINI, M. A. **O gênero textual conto de fadas para o ensino de produção escrita em língua inglesa**. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTAROTH. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259

MARCURSCHI, L. A. Gêneros textuais definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MELO, R.; ROJO, R. H. R. A arquitetura Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO; ROJO. (Org.) **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 249-272.

PETRECHE, C. R. C. **A seqüência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. 227f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

RIBEIRO, J. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. Reportagem em inglês e suas contribuições para o ensino. **Signum. Estudos de Linguagem**, v. 52, p. 159-176, 2007.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo Estadual**. Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.) **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014. p. 35-54.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 115-146.

SANTOS, T. **O modelo didático do gênero “notícia online” numa proposta sociointeracionista**. Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: Paulistana, São Paulo 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, J. P. **As Notícias e Seus Efeitos**. Coimbra: Minerva, 2000.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; BIAZI, T. M. D. Gênero Anúncio Publicitário Institucional: uma proposta de leitura para a formação inicial em língua inglesa. **Entretextos (UEL)**, v. 9, p. 119-137, 2009.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum. Estudos de Linguagem**, v. 14, 2011.

VYGOTSKY, L.S. Implicações educacionais. Tradução: José C. Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche Monica Stahel M. da Silva. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Org.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 41-69.

Artigo recebido em: 26.05.2017

Artigo aprovado em: 28.08.2017

## Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translíngues

### Expanding the teaching of English in initial years: Transcultural and translangual aspects

Nara Hiroko Takaki\*

**RESUMO:** Baseando-se num projeto de formação de alunos e professores com metodologia qualitativa e intersubjetiva, a autora discute sua compreensão sobre a natureza das atividades nas aulas de inglês dos anos iniciais. Acentua a co-construção crítica de estratégias que ampliam a aprendizagem (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MCLAUGHLIN; DEVOODG, 2004) e performatividade (PENNYCOOK, 2010) com participantes de um workshop e alunos de Prática de Ensino de Inglês em Letras. As oportunidades criadas também são embasadas por conceitos de zonas de contato (PRATT, 1992), as quais são transculturais, práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) e multimodalidade (KRESS, 2003, 2010) que estão imbricados em perspectivas de letramentos críticos e autocrítica. A conclusão enfatiza processos e oportunidades que podem viabilizar mudanças desejadas no ensino de inglês para os anos iniciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Anos iniciais. Ensino de inglês. Aspectos translíngues e transculturais. Perspectiva crítica.

**ABSTRACT:** Based on a project for student and teacher's development with qualitative and interpretative methodology, I discuss my understanding of the nature of the activities in English classes for initial years. I emphasize the critical co-construction of strategies that expands learning (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MCLAUGHLIN; DEVOODG, 2004) and performativity (PENNYCOOK, 2010) with the participants of a workshop and students in classes of English Teaching Practice in an Undergraduate Language Program. The opportunities created are also based on concepts of contact zones (PRATT, 1992) which are transcultural, translangual practices (CANAGARAJAH, 2013) and multimodality (KRESS, 2003, 2010), which are interweaved in perspectives of critical literacies and self-critique. My conclusion emphasizes processes and opportunities that can foster desirable changes in the teaching of English for initial years.

**KEYWORDS:** Initial years. English language teaching. Translingual and transcultural aspects. Critical perspective.

---

\* Possui bacharelado em Inglês e Português pela Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, licenciatura em Inglês e Português pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Letras Modernas (Português e Inglês) pelo Programa de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de São Paulo. É professora adjunta IV da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Leciona no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS. Tem experiência na área de Letras, Linguística, Linguística Aplicada com ênfase em inter-multi-transculturalidades, multi-inter-trans-disciplinaridades, línguas/linguagens, interpretação, sujeitos e sociedade, incluindo os seguintes temas: construção de sentido, ensino de línguas, novos letramentos, multiletramentos, letramentos críticos, novas mídias, coleção didática, éticas pós-coloniais em ontologias-epistemologias-metodologias de produção e recepção de significados, ensino-aprendizagem e pesquisa.

## 1 Introdução

O ensino de línguas estrangeiras da perspectiva de uma educação crítica nos anos iniciais e continuados tem caracterizado uma agenda inadiável na academia pelo fato de que não há uma política linguística específica voltada para esse foco.

Pesquisas científicas explicam que antes de frequentar a escola, a criança já apresenta um vasto repertório complexo de comunicação porque é autora de suas práticas de línguas/linguagens. Nas suas produções estão presentes princípios de adequação entonacional, um conjunto articulado de escolhas léxico-gramaticais e frases imbuídas de elementos não verbais e convenções adequadas ao público a que se dirige.

Frases como: *Para onde vai o escuro quando acendemos a luz? A cama me derrubou. Não gosto de dormir porque é só fechar os olhos e nada acontece* suscitam reflexões sobre a facilidade que as crianças têm de raciocinar por outros focos e lógicas que os adultos, muitas vezes, não compreendem. Revela-se aí a capacidade delas de organizar palavras num entorno sintático-semântico perfeito. Essas ocorrências servem para assinalar que desenvolver habilidades informadas pode ser um requisito para lidar com as configurações sociais contemporâneas de línguas/linguagens em ambientes de aprendizagem ubíqua dos alunos nessa faixa etária.

Outras particularidades compreendem a capacidade dessas crianças de relatar suas próprias imaginações e histórias por meio de desenhos, pinturas, performatividade (PENNYCOOK, 2010) criativa, muitas vezes crítica e ética, o que nos leva a dizer que elas já praticam letramentos em contextos que não os da escola. Um exemplo da escrita “primeira” são os bilhetes convencionais ou as mensagens por meio de celulares providenciando *emoticons*. Essas mensagens são repletas da palavra *ok* e de abreviações de tantas outras palavras. A destreza e fluência digitais para passar horas jogando *games* confirmam a presença de hibridismos nas autorias das crianças virtualmente imersas. Seus processos de atribuição de sentidos vêm marcados por um modo singular de ver o mundo e nele se relacionar; articula o conhecido com o novo e negocia aspectos intersubjetivos cambiantes que as tornam mais pertencentes a determinadas comunidades também mutantes.

Esse repertório linguístico-cultural tende a se entrelaçar com outros à medida que a criança se expõe aos produtos culturais que tomaram conta do mundo interativo. Se outrora a aprendizagem ficava a cargo de pais e avós preparados, profissionais de escolas ou professores particulares, com o advento das novas mídias, a criança tende cada vez mais a conviver com

revistas, desenhos, pinturas, livros, propagandas, cartuns, filmes, programas esportivos e de entretenimento via filmes, seriados, vídeo games, música, arte, dramatização, jogos etc. Enfim, um universo instigante que opera com aspectos translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014), expandindo ludicidades e autorias, fazendo com que o desenvolvimento de letramentos se amplie para além da sala de aula formal.

No entanto, para que esses ambientes de letramentos possam preparar as crianças para participar de eventos sociais de maneira ativa, criativa, ética, crítica e colaborativa para o contexto complexo e digital, mais pesquisas precisam ser realizadas em conjunto com os professores que estão na linha de frente desse trabalho, ou seja, os profissionais dos anos iniciais da educação básica. Alinho-me com Rocha, Tonelli e Silva (2010, p. 31) ao ressaltarem que: “[...] os alunos de LEC<sup>1</sup> precisam aprender uma LE<sup>2</sup> para agir neste mundo multissemiotizado, de forma crítica, sendo capaz de promover transformações.” Um ensino significativo a essa faixa etária atenderia mais às demandas do mundo presente se fosse habitado de reconstruções das próprias identidades e narrativas que façam sentido aos alunos dos anos iniciais.

Percebe-se que as comunidades pré-coloniais sempre foram multimodais (SOUZA, 2017), multissemióticas e multiletradas (CANAGARAJAH, 2013), ou seja, a natureza fluida das interações não é recente. Tais autores chamam a atenção para a importância do entendimento das singularidades com as quais as comunidades locais se apropriam de recursos semióticos e constroem sentidos. Esse alerta serve para compreendermos os conceitos que carregam os prefixos *multi*, *inter* e *trans*. Um prefixo criado mais recentemente não elimina as dinâmicas das diferenças/diversidades e das relações de poder e, portanto, as tensões epistemológicas, pois elas sempre serão partes do processo de construção de conhecimento e de sua renegociação.

Para tanto, apresento alguns encaminhamentos e tendências norteadas pelas práticas translíngues<sup>3</sup> (CANAGARAJAH, 2013) e pelos letramentos educacionais críticos das últimas décadas (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MCLAUGHLIN; DEWOODG, 2004; SOUZA, 2017; MONTE MÓR, 2012, dentre outros). Essas perspectivas teóricas vêm vestidas

---

<sup>1</sup> Língua Estrangeira para Crianças.

<sup>2</sup> Língua Estrangeira.

<sup>3</sup> García e Wei (2014) usam *translanguaging* (“translinguando”) para entender a complexidade das interações com repertórios que tendem a se expandir adaptando às situações sociolinguísticas locais e globais. Neste artigo, práticas translíngues e translíngualismos são usados indistintamente tendo como base comum complexidade e expansão das interações.

de abordagens metodológicas qualitativas e interpretativas com destaque para ambientes de zonas de contato (PRATT, 1992), cuja natureza transcultural acaba por influenciar questões epistemológicas-ontológicas-metodológicas. As situações sociais apresentam conflitos em que diferentes grupos sociais se encontram, interagem, renegociam sentidos em meio às imprevisibilidades e heterogeneidades. O excerto a seguir destaca essa visão:

Ao usar o termo “contato”, objetivo acentuar as dimensões interativas e de improvisações dos encontros coloniais tão facilmente ignorados ou supressos pelas descrições difusas de conquista e dominação. Uma perspectiva de “contato” enfatiza como os sujeitos são constituídos nas e pelas relações entre si. Ela trata das relações entre colonizadores e colonizados, ou viajantes e “viajados”, não em termos de separação ou *apartheid*, mas em termos de copresença, interação, interligando entendimentos e práticas interligados<sup>4</sup> (PRATT, 1992, p. 516).

Depreende-se dessa citação que as zonas de contato são mais voláteis e difusas, o que tende a dinamizar o jeito de pensar, refletir, criar sentidos e lidar com a diversidade, pois confere o status de emergência no ensino-aprendizagem de línguas/linguagens em qualquer etapa da vida das pessoas. A orientação translíngua (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014) se estende para possibilitar a renegociação de saberes e recursos multimodais emergentes em relação aos já existentes com vistas a aportar benefícios sociais, recriando outras zonas de contato transculturais de/sem fronteiras.

Nas zonas de contato, as tensões são possibilidades de reinvenção das práticas translíngues que podem ampliar os recursos e repertórios que estão disponíveis para o aluno, tendendo a serem cada vez mais transculturais e transdisciplinares, ou seja, aqueles que se abrem para outros conhecimentos. Este artigo discute possibilidades de se trabalhar nesse âmbito educacional.

## 2 Aspectos que podem ampliar o ensino crítico de inglês nos anos iniciais

Para um ensino de inglês que busque atender às demandas de uma sociedade de convivência com a heterogeneidade complexa, abrangente e influenciada pelas novas mídias (LANKSHEAR; KNOBEL, 2013; KALANTZIS; COPE, 2012) é desejável que alguns

---

<sup>4</sup> Do original: By using the term "contact," I aim to foreground the interactive, improvisational dimensions of colonial encounters so easily ignored or suppressed by diffusionist accounts of conquest and domination. A "contact" perspective emphasizes how subjects are constituted in and by their relations to each other. It treats the relations among colonizers and colonized, or travelers and "travelees," not in terms of separateness or apartheid, but in terms of copresence, interaction, interlocking understandings and practices (PRATT, 1992, p. 516).

conceitos sejam explicados, pois eles têm implicações importantes na formação cidadã da criança.

Um desses conceitos necessários é o da linguagem/língua. Na visão pós-estruturalista, a linguagem/língua é um fenômeno de complexidade, isto é, um sistema de signos polissêmicos pronto para ser usado e reutilizado nas atividades da vida diária das pessoas. Esse sistema de significados funciona como um jogo (DERRIDA, 1997; WITTGENSTEIN, 2001) e ganha relevo com a premissa de que o uso da linguagem/língua implica recriação da mesma. A recriação é caracterizada por modos contingenciais de performatividade local, sem se desprenderem do contexto global. No entendimento de Pennycook (2010, p. 56), “as práticas de língua/linguagem são atividades que produzem tempo e espaço<sup>5</sup>”, ou seja, as práticas são situadas, mas móveis e interconectadas por diversas perspectivas. Perceber como cada perspectiva se apropria de sentidos trazendo consequências políticas na coletividade é uma questão que não pode faltar na reflexão sobre performatividade.

Dessa situação participam outras pessoas com visões, experiências culturais e históricas divergentes, com diferentes funções e *status* nas comunidades (escolas, clubes, igrejas, instituições, redes sociais, além de outras) a que pertencem, com gêneros, raízes étnicas e classes sociais diversificadas. Igualmente, esse encontro se dá num espaço social que é híbrido e dinâmico, o qual não pode ser traduzido fielmente pela linguagem/língua. Conforme Canagarajah (2013, p. 174) discute:

Os translíngues têm habilidade para conectar diversos recursos semióticos para construir sentido e ter êxito na comunicação quando palavras isoladas são inadequadas e quando normas homogêneas não estão disponíveis nas zonas de contato<sup>6</sup>.

Cada atividade diária é uma prática translíngue inédita por mais que haja ressonância e semelhança com as práticas anteriores, dado que as dissonâncias são inerentes ao processo de atribuição de significados ao mundo. Em cada processo, o referido autor sugere observar o contexto no qual um translíngue está inserido, focar nas práticas e não nas formas para renegociar significados numa interação, co-construir normas e ser responsivo e engajado para alcançar os objetivos, reconfigurar as próprias normas e expandir os próprios repertórios com essa experiência (CANAGARAJAH, 2013).

---

<sup>5</sup> Do original: Language practices are activities that produce time and space.

<sup>6</sup> Do original: Translinguals have the ability to align diverse semiotic resources to create meaning and achieve communicative success when words in isolation are inadequate and homogeneous norms are not available in contact zones.

Ao concebermos esse universo de geração de sentidos em constantes mudanças, podemos dizer que sempre fomos translíngues, segundo Canagarajah (2013). O autor prossegue assinalando que a prática translíngue é um processo em que o usuário da linguagem/língua recorre a seu repertório linguístico-cultural híbrido, transsemiótico (KRESS, 2010) e contingencial para negociar sentidos com o que está a sua frente (texto, imagem, evento, interlocutor) com propósitos sociais inclusivos. Portanto, a multimodalidade é inerente às práticas translíngues, as quais não se reduzem à soma de uma ou mais línguas/linguagens por conta da natureza híbrida, permanentemente fluida do ambiente complexo que Canagarajah (2017) denomina *assemblage*<sup>7</sup>.

*Assemblage* é entendido(a) como um ambiente complexo que reconhece a função de recursos verbais, semióticos e ecológicos, materiais, objetos, estruturas abstratas na construção de sentidos, sem hierarquizar cognição, língua/linguagem e que está sempre aberto a outros paradigmas com a incessante pluralidade de recursos emergentes em espacialidade e temporalidade situadas. Isso lembra um rizoma com diferentes percepções de recursos linguísticos e culturais e distintos modos de se relacionar com eles, incluindo reflexões sobre as implicações educacionais de tais diferenças móveis na sociedade.

Essa perspectiva caracteriza uma atitude crítica e criativa ao possibilitar a emergência de conhecimentos historicamente no rol dos existentes. Como dito anteriormente, cada usuário “pertence” a um contexto que lhe é particular. Por este contexto estar relacionado a outros contextos de outros usuários, é natural haver conflitos de interesses transculturais nas zonas de contato (PRATT, 1992). Isso ocorre porque cada usuário atua em meio a um conjunto de diferentes valores, atitudes, visões de mundo, modos de coexistir com as diferenças. Desse modo, as relações desiguais de poder atuam na coexistência de tais heterogeneidades, influenciando constantemente outras dinâmicas.

Canagarajah (2013) explica que cada texto traz consigo várias dimensões, dentre elas, as sociais, espaciais, estéticas etc. O usuário interage e desenvolve estratégias performativas cada vez que interage com tais dimensões. Por exemplo, em contextos mais globais, o uso da Internet pode alterar a maneira de produzir conhecimento. Como resultado disso, os textos e gêneros discursivos também são ressignificados permanentemente. O acesso à banda larga tem

---

<sup>7</sup> Noção apreendida no minicurso que o citado autor ministrou no 2º Encontro do Projeto Nacional de Letramentos – Ciclo 2: Linguagem, Educação, Cultura e Tecnologia – Formação de Professores de Línguas em Contextos Plurais, realizado na Universidade de São Paulo, no período de 18 a 21 de julho de 2017.



evidenciado que os usuários passam a ser aprendizes ubiquamente e acabam sendo influenciados pelas novas dinâmicas digitais. Logo, os textos tendem a ser bastante visuais, pelo uso de *emojis*, *emoticons*, mesclando sons, animações e muitas vezes, palavras e frases de várias outras línguas. As práticas translíngues, no meio digital ou não, têm empoderado muitos aprendizes e seus repertórios complexos suscitam desafios para os pais, professores e outros profissionais que fazem parte do entorno social dos mesmos.

Os repertórios complexos mesclam experiências que implicam reconstrução epistemológica. No processo translíngue, renegociar sentidos com o outro significa reconhecer que o sentido é sempre construído na interação do aqui e agora com fundamento sócio-histórico e apreciação de suas limitações e possibilidades para a geração de outros significados. Dessa forma, o usuário desenvolve um repertório pluralista e situado para várias funções da vida, passeando por vários contextos que requerem dele um trabalho de interpretação e atenção aos seus efeitos no coletivo. Nesse âmbito, a preocupação com o coletivo significa um protagonismo constante de “elasticidade” de si e do outro e poderá reconstituir intersubjetividades e sentidos alternativos que coloquem em xeque os conhecimentos do senso comum.

Assim sendo, na mirada crítica acerca das práticas translíngues e dos letramentos, as diferenças sócio-históricas constituem um imperativo na vida dos signos/significados e é graças a elas que a linguagem/língua se autogera, modifica as realidades e são transformadas em tempos e espaços pluralizados. Isso prioriza o *status* de autoria da criança (dos jovens e adultos) e não a de mera leitura. Uma qualidade fundamental dos que saem do “ninho” e dos recém-chegados à escola é que arriscam hipóteses como: “Eu caíu”, “quer água” e em língua inglesa, ocorrências como “I have 7 years”, “You like swim?” até terem seu tempo para as adequações linguístico-culturais em contextos de aprendizagem mais formal, menos formal ou de ambas as formas. Nesse sentido, eles exercem capacidade criativa e participativa no funcionamento das práticas translíngues, o que torna seus repertórios bastante complexos. No espaço escolar não é diferente e essa reconfiguração social pode dar o tom das reformulações educacionais aos já iniciados nas línguas/linguagens.

As ideias e produções (agências) de alunos nos anos iniciais podem gerar um engajamento inovador no próprio processo de formação. Essas agências se encontram com as construções dos adultos (professores, pais), o que demanda lentes multifocais valiosas para a promoção de letramentos críticos considerando a performatividade (PENNYCOOK, 2010). A

performatividade, nessa ótica, traz um aspecto “inédito” (do corpo, gesto, da voz, presença, atuação no espaço) cada vez que os significados são produzidos. Outras interlocuções de natureza horizontal podem ser geradas, contrapondo-se às formas de ensino-aprendizagem e formação cidadã de orientação vertical com discursos monolíngues e determinantes.

Percebe-se, portanto, que a orientação dos tempos atuais pressupõe a criação de espaços de ressignificação de sentidos. A ressignificação de sentidos requer revisão crítica problematizando, resistindo e transformando discursos, ensinamentos, práticas e teorias que: a) centram-se exclusivamente em sequências pré-estabelecidas e fixas de “conteúdo”; b) buscam apenas pelo modelo do falante nativo de uma determinada língua; c) apoiam-se apenas na escrita e oralidade esquecendo-se das formas multimodais inerentes às línguas/linguagens; d) não consideram a boa convivência com as diferenças quanto à genealogia, gênero, classe social, raça, cultura e sexualidade, etc. por meio de renegociações de poderes e saberes entre os que participam das interações em tempo e espaço situados. Assim sendo, a orientação pelos letramentos críticos permite que haja uma participação mais ativa da criança como leitora que é autora e agente da vida.

O leitor lê com o texto (JANKS, 2017; SOUZA, 2016), percebendo as origens sócio-históricas que explicam o porquê de um dado autor usar princípios, valores, recursos, estratégias e mecanismos que caracterizam suas visões sobre determinados assuntos. Ao mesmo tempo, o leitor lê contra o texto/discurso (JANKS, 2017; SOUZA, 2016) ao comparar, contrastar todos esses pressupostos do autor com os seus e reconhecer que as diferenças entre ambos não são aleatórias, mas sim socialmente construídas, e que podem ser reconstruídas.

Nesse contexto, o papel da leitora amplia para o de agente. Ou seja, a leitora exerce a função de autora por meio da estratégia de questionamentos sobre quem se beneficia mais, quem se beneficia menos ou não se beneficia com uma determinada interpretação de um dado texto/discurso. Além de reconhecer que o texto constrói imagens, posições de pessoas na sociedade, com mais poder/prestígio/benefício, ou com menos isso tudo, a leitora pode e deve desconstruir tais estereótipos e reelaborar outras configurações de relações, cidadãos, valores, conceitos e modos de vida de forma colaborativa e participativa. Essa parece ser a revisão que Freire (2005) realizou sobre a sua própria teoria educacional. Voltou-se para uma cidadania crítica, distanciando-se do ideário humanista que até então revestia suas obras.

A respeito de cidadania, Mattos (2015, p. 253) ressalta que:

[...] o conceito de cidadania envolve a tomada de decisões, ou práticas sociais, por parte dos sujeitos ativos localizados sócio-historicamente, ao mesmo

tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada, ou seja, uma concepção de cidadania participativa. A educação para a cidadania, dentro dessas novas concepções de participação independente, competente e criativa do educando, é um dos principais objetivos do letramento crítico.

O conhecimento para os letramentos críticos é co-construído permanentemente e ele se permite abrir para outras autorias que estão situadas em contextos sociais diversos. O objetivo dos letramentos críticos é promover a consciência de que o entendimento do autor não é o único possível, de que a realidade apresentada em determinada narrativa/performatividade não é pré-determinada e fixa, ou seja, uma cidadania engajada conforme a citação anterior. Essa perspectiva teórica salienta que a criança traz práticas sociolinguísticas e discursivas para a sala de aula e que merecem reconhecimento na sua reconstrução de conhecimentos e nas relações em meio ao convívio com as diferenças epistemológicas transpassadas por aspectos visuais, orais, táteis etc.

Nessa lógica, a criação de contextos para a prática de diversos gêneros orais, como poemas orais, parlendas, “causos” populares, peças teatrais, sessão vídeo-debate, paródias, entrevistas, debates, relatos de experiências orais, exposições, sessão cineminha, apresentação oral de mostras culturais, miniseminários, jornalzinho falado, apresentação de torneios esportivos, etc., alinhadas às práticas translíngues e aos letramentos pluralizados, participativos e transformativos pode ser uma alternativa para mobilizar sentidos relevantes ao contexto interagindo com o público.

### **3 “Ovo e galinha juntos”, teoria e prática juntas: boas pedidas**

Vimos que a noção crítica de cidadania não se restringe somente ao espaço de estudos de/sobre linguagem/língua. Ela é desejável em qualquer modo de vida em vivências globais. Tal perspectiva pressupõe não somente o encontro de uma pluralidade na construção de sentidos, mas também o reconhecimento do papel ativo dos que nele interagem e colaboram para transformar e reconstruir a vida social. Nessa direção, as muitas estratégias e os variados recursos *in situ*, que se modificam e se conectam local e globalmente a cada interação dão corpo de natureza translíngue (CANAGARAJAH, 2013). Esse corpo comporta práticas entre línguas diferentes e/ou práticas híbridas que contam com repertórios e recursos múltiplos para novas significações situadas. Donde a inseparabilidade entre práticas translíngues e multimodalidade, conforme já acentuada.

Para o contexto de ensino-aprendizagem de inglês nos anos iniciais, trago um exemplo que utilizei num *workshop*<sup>8</sup> e em aulas de Prática de Ensino de Inglês num Curso de Letras. Entendo que ambos os ambientes são zonas de contato (PRATT, 1992) pelas coexistências de diferentes identidades, visões de mundo e interações. Essa experiência buscou valorizar as sugestões com comentários reflexivos importantes a partir das lentes (sempre parciais) de quem vivenciou situações não desperdiçando conhecimento que pode e deve ser compartilhado. Houve concessão para uso dos dados somente para fins acadêmicos. Em pequenos grupos, os participantes discutiam as propostas e perguntas da ministrante. Em seguida, um dos representantes de cada grupo deveria escrever as sugestões de cada um e reportá-las ao grupo todo. No final do processo, tais anotações foram recolhidas e juntadas às anotações das observações do ministrante. A atitude disruptiva metodológica reconhece quando um dado modelo não funciona mais e tem essa prerrogativa de “gestão”, por assim dizer: estar mais perto dos participantes, ouvir suas mentes e cocriar alternativas.

Consciente de que há ensino de língua inglesa nos anos iniciais das escolas municipais da região, aceitei um convite como possibilidade e não desafio. Isso provoca uma mudança de foco bastante significativa. Possibilidade faz interfaces com oportunidades, movimentos, contingências, não linearidades, enfim, com levezas e não certezas absolutas e valoriza os esforços coletivos, gerando efeitos de sentidos mais otimistas, um hábito imprescindível.

A temática sugerida por um grupo de seis interessados no ensino de língua inglesa nos anos iniciais, na ocasião, era *My party*/Minha festa, segundo a secretaria. A escolha deveu-se aos interesses de professores com atividades que privilegiassem os aspectos lúdicos e pelo fato de que festas fazem parte do universo das performatividades das crianças.

Explico o conceito de ludicidade adotado e que encontra ecos com alguns peritos dessa temática. O lúdico, aqui apresentado, vai além de simples processos de fruição, movimento, fantasia, imaginação, brincadeira, jogo, sensação. A ludicidade requer pensar sobre os porquês educacionais de determinada atividade. As finalidades preveem o protagonismo da criança com

---

<sup>8</sup> *Workshop* com seis professores de língua inglesa para os anos iniciais a convite da Secretaria de Educação do Município de X, numa época em que já estava trabalhando com letramentos críticos no Curso de Letras da Universidade Y. Esses professores lecionavam nas escolas municipais e estaduais da região, sendo três deles efetivos e o restante contratos/temporários. O pré-requisito exigia que o participante estivesse ministrando aulas de inglês nos anos iniciais. Durante a socialização, observei que eles já tinham apenas ouvido falar em letramento crítico, performatividade e prática translíngua, mas sem estudos realizados nesse âmbito. Neste artigo, uso práticas translíngues e translíngualismos como sinônimos.

suas características e lógicas próprias, seu convívio com as diferenças e reconhecimento das limitações de si e do outro (DOHME, 2003).

Concordo com Antunes (2001), Dohme (2003) e Dornelles (2012) ao enfatizarem que o lúdico não é mera recreação e, sim, oportunidade de aprendizagem como processo complexo e socialmente concebido. Essa visão de ludicidade caracterizada por recursos transsemióticos (KRESS, 2010) em que questões de poder, cultura, história, identidade, demarcam lugares com alta densidade de regimes de verdades (FOUCAULT, 1979) são também ambientes repletos de sinestesia. Atividades como falar, desenhar, cantar, brincar, jogar etc. carregam signos que são influenciados pelas bagagens socioculturais das crianças, professores e desenhistas de currículos, sendo que eles se retroalimentam.

As mídias contemporâneas respondem por uma geração de crianças normalmente conectadas, competindo com as escolas. “Considere as maneiras com as quais diversas línguas e modalidades podem ser combinadas em textos digitais baseados na web. O hiperlink mescla páginas dentro de páginas de uma forma fascinante de intertextualidade”<sup>9</sup> (CANAGARAJAH, 2013, p. 37). Dezenas de pesquisas revelam que é notável como os alunos lidam com essa configuração híbrida e fluida nas telas digitais, desenvolvendo a capacidade de relacionar as ideias apresentadas nos *hiperlinks* acessados. Das atividades geradas e não apenas executadas pela criança, acrescento que há espaço para ser explorado quanto ao autoconhecimento e desenvolvimento de relações com espírito criativo, crítico, ético, colaborativo e transformativo.

Retomando o contexto do *workshop* e lembrando o leitor de que se trata de um relato da perspectiva do ministrante e não da dos participantes, o que ganha relevância aqui é a ebulição de um processo pelas lógicas translíngues como alternativas para participar do mundo. Nesse sentido, devo dizer que não é o único caminho possível, mas ele pode ampliar o olhar a respeito de problematizações que provavelmente escapariam das maneiras mais tradicionais de se repensar processos ontológicos-epistemológicos-metodológicos. Devo dizer, ainda, que conto com a compreensão dos leitores, no sentido de que esse relato não se apega às citações comprobatórias dos dizeres dos participantes, dando a entender que seus discursos se cristalizaram naquele momento. Parto da minha apreensão de seus lugares de construção de conhecimento e de como isso se confronta com as teorias, dando visibilidade ao conhecimento do desconhecido (SANTOS, 2008). Se, por um lado, a ordem social está em constante mudança,

---

<sup>9</sup> Do original: Consider the ways in which diverse languages and modalities can be combined in web-based digital texts. The hyperlink embeds pages within pages in a fascinating form of intertextuality.

por outro, é crucial investigar outras inteligibilidades que nos exortem a desconstruir fronteiras objetivistas para enxergar sentidos semióticos e transculturais pluralizados e contextualizados já como processos.

Iniciei mostrando uma imagem de bolo caseiro aos participantes e perguntei o que eles viam na imagem e o que os alunos dos anos iniciais provavelmente diriam a respeito da mesma imagem. Expliquei que se o professor resolve ir adiante e não se limita a perguntar o que é mostrado na imagem, as crianças poderiam raciocinar para além do senso comum e ampliar suas histórias. A estratégia de questionamentos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MCLAUGHLIN; DEVOODG, 2004) propiciaria a expansão das vozes, dos modos de narrar as múltiplas formas de viver e conviver com diferenças. Dei exemplos: Vocês podem perguntar, por exemplo: Que história uma criança Terena contaria ao ver essa imagem? E uma criança Esquimó, aquela que vive na neve em casas chamadas iglu? Quais crianças do mundo não teriam histórias para contar por não conhecerem esse bolo? Todas as crianças conhecem e comem esse bolo? Por quê?

O eixo das discussões vinha engendrado por interesses dos professores participantes para construir perspectivas alternativas. Um trazia a carteira para frente se aproximando do grupo, alterando a arquitetura da sala, outro fazia anotações. São pequenos gestos que os olhos captam, mas que indicam uma mudança na situacionalidade e no estado de espírito dos participantes e em suas maneiras de performatividade (PENNYCOOK, 2010). A performatividade para esse teórico não se restringe ao visível, ao dito ou ouvido, mas sim a um conjunto dinâmico e singular que produz efeitos difusos que excedem o acontecimento linguístico.

Houve um apontamento sobre as diferenças de preferências de bolo. Em contexto pantaneiro, eles disseram que um bolo típico é o de aipim/mandioca/macaxeira. Outro participante complementou dizendo que nas refeições que começam cedo nas fazendas, é comum ter a mandioca como um componente do café da manhã, das refeições subsequentes. Nas festas, disseram que o churrasco vem sempre acompanhado de mandioca cozida. Aprender com eles evidenciou a tonalidade transcultural e crítica emergente da zona de contato (PRATT, 1992) que se configurava.

Interpreto que os professores conseguiam perceber as consequências de se fazer uma pergunta X e outra Y na condução de possíveis lógicas e percepções alternativas dos alunos. O meu objetivo era fazer com que os participantes entendessem que era possível promover leituras

pluralizadas sobre a mesma narrativa/imagem nas aulas por meio de estratégias de questionamentos. Acentuei que apesar da reclamação vigente do professor ter de assumir quarenta horas semanais, de ter pouco tempo para o deslocamento de uma escola para outra etc., era possível reinventar uma pequena, mas significativa mudança em suas rotinas. Sugeri que uma das alternativas seria escolher uma determinada classe durante o semestre e investir na elaboração de perguntas diferenciadas sobre os assuntos sugeridos pelos próprios alunos e pelos materiais didáticos. Disse-lhes, ainda, que outra economia de tempo estaria na utilização dessas perguntas que poderiam ser ressignificadas em outros anos iniciais com adequações contextuais. Com a prática, eles seriam capazes de elaborar tais questionamentos e tantos outros contingencialmente na promoção de performances narrativas.

Prosseguindo com a sessão de *workshop*, mostrei uma segunda imagem. Desta vez, a de um ovo. Repeti os procedimentos anteriores usando a estratégia de questionamentos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MCLAUGHLIN; DEVOODG, 2004): O que essa imagem diz? “Um ovo branco de galinha”. Sugeri que uma pergunta para associação de ideias poderia ser: O que esse ovo tem a ver com aquele bolo que viram na outra imagem?

Conforme meus registros de anotações que fiz no final dessa experiência, uma participante explicou: “algumas crianças acompanham as mães na hora delas fazerem bolos e têm conhecimento de alguns ingredientes usados no preparo de bolos, o ovo é um deles.” Continuou dizendo que esse conhecimento de culinária era parte do repertório de vivências de muitos alunos, inclusive meninos e meninas. Alguns pontuaram que outras respostas prováveis refletiriam sentidos em diversas histórias e vivências como: “gostar ou não de comer ovos, experiências de quebrar ovos, de comprar e vender ovos, de ver galinhas pondo ovos, de usar ovos vazios para decoração em aulas comemorativas da Páscoa, de ver ovos quebrados e vazios por terem sido devorados por gambás”. Tudo isso me fazia pensar o quanto o contexto rural estava próximo do urbano e o quanto os alunos desses professores poderiam ensinar sobre culturas locais em diálogo.

Fui explicando aos professores que os saberes dos alunos quando reaproveitados em rede processual permitem lançar outras perguntas-chave que façam sentido a eles. Criar espaço para que os alunos elaborem as suas próprias perguntas e questionamentos, narrem suas histórias, compartilhem facilidades e dificuldades, emoções, usem repertórios pluralizados como pontes para acessar conhecimento em outra língua/linguagem por outras perspectivas parece ser a norma atual, de acordo com os teóricos aqui usados. Ouvir e incluir todos os

recursos linguísticos, transsemióticos, tecnológicos e culturais à aula que está sendo co-construída não é possível só por meio de inglês ou português, neste caso. Esse gesto modifica o conceito de língua/linguagem, aprendizagem, identidade, subjetividade, poder, letramento e cidadania porque são atravessados por recursos móveis que se dinamizam no encontro com as diferenças plurais igualmente instáveis.

Retomando a discussão, outra possibilidade seria deixar que as perguntas fossem elaboradas pelos alunos cada vez que uma imagem era mostrada. Nesse raciocínio, mostrei a imagem de um jarro de leite e lancei outra pergunta (do meu plano impresso que me acompanhava) aos participantes: E agora, que perguntas fariam?

Dei um tempo para que pequenos grupos fossem organizados e circulei por eles anotando no meu plano o que estavam discutindo. Uma das professoras disse que perguntaria quais tipos de bolos de frutas conheciam. Outra perguntaria se essa imagem teria *links* com o bolo e o ovo, já trabalhados. Outra professora perguntaria se o leite tinha a ver com o bolo mostrado e finalmente, perguntaria sobre a procedência do ovo e do leite para que os alunos associassem a produção do campo (ovo e leite) com a produção do bolo e outros alimentos em diversas cozinhas rurais e urbanas, com o fato de que fazer bolo pode não mais ser uma prática em vários lares, gerando contação de narrativas, debatendo o papel da mulher etc.

O que marcou muito foi a sugestão para a seguinte atividade: o professor de um determinado grupo enviaria aos pais dos alunos uma carta explicando o objetivo da atividade. O objetivo seria fazer uma salada de frutas na cozinha da escola, enquanto se ensinava e praticava nomes de frutas em inglês, frases e diálogos para a produção da salada, inclusive com marionetes, tendo o vocabulário como foco linguístico.

A atividade seria intitulada *Seasonal fruit salad* com a sugestão do uso e práticas de expressões como:

How do you say banana/laranja, maçã, X?  
Do you like bananas/apples/oranges? Yes, very much. /No, not so much.  
I like bananas but I don't like mangoes.  
Would you like some fruit salad? Yes, please! /No, thanks.  
Can I help you?/Can I try?  
Pass me the X, please./Thanks.

O conjunto da discussão permitiria aos alunos inventariar os produtos locais, para que fins e como eles são utilizados na região em que vivem. Para ampliar as percepções de



diferentes condições sociais, culturais, políticas e econômicas em matéria de alimentos, outros questionamentos seriam necessários (CERVETTI; PARDALES; DAMICO; 2001; MCLAUGHLIN; DEVOODG, 2004; SOUZA, 2017; MONTE MÓR, 2012, dentre outros).

As discussões se intensificavam e a pergunta que um deles escreveu e leu em voz alta foi: Que outros ingredientes são usados para fazer um bolo de laranja? A partir daí o professor discorreu sobre a necessidade de conscientizar os alunos sobre a importância de outras atividades típicas de campo (como criação de galinhas e gado, plantação de hortaliças e frutas) como das atividades urbanas (como produção e comercialização de ingredientes industrializados). Alguns do grupo observaram a importância da natureza das perguntas no processo pelo fato de muitos alunos do campo sentirem desprestígio em relação à própria cultura e almejar mobilidade social como se a vida urbana pudesse dar garantias. Ao mesmo tempo, outros participantes contra argumentaram dizendo que os alunos que têm acesso à banda larga rural e alunos que vivem nas fronteiras geográficas locais tendem a lidar com essas diferenças sem necessariamente dicotimizá-las.

Apreendo que esse foi um momento em que questões de poder emergiram no raciocínio dos participantes. Ao problematizarem essa visão desigual, externaram a importância da não essencialização de valores para provocar mudanças nos modos de se engajarem na sociedade tomando o *workshop* e a sala de aula como oportunidades de formação cidadã crítica nessa direção. Alinhando-se a essa perspectiva, García e Wei<sup>10</sup> (2014, p. 42) argumentam que:

[...] O translíngualismo nos capacita, enquanto falantes, a irmos além das disciplinas acadêmicas tradicionais e estruturas convencionais, a fim de que adquiramos novos entendimentos sobre relações humanas e geremos mais estruturas sociais justas, capazes de liberar as vozes dos oprimidos.

Ou seja, essa citação deixa claro que o objetivo da formação translíngue é a promoção de maior justiça social com o reconhecimento de sua potencialidade transdisciplinar.

Um dos temas sugeridos para o *workshop* foi *My party*/Minha festa. Sugerir que pensassem nas festas e nos tratamentos a elas presentes em livros didáticos para ensino-aprendizagem de língua inglesa. Os professores disseram que as festas nos livros didáticos, em geral, eram marcadas por ideias relativas a “bem estar e conforto, pessoas bem vestidas, a crianças bem tratadas, ambientes agradáveis, a alimentos atrativos” etc., homogeneizando o

---

<sup>10</sup> Do original: [...] translanguaging enables us as speakers to go beyond traditional academic disciplines and conventional structures, in order to gain new understandings of human relations and generate more just social structures, capable of liberating the voices of the oppressed.

público alvo: alunos e professores. Infiro que havia nesses discursos sinais de questionamentos sobre o poder que o livro didático tem ao prestigiar certos tipos de festas em detrimento de outras, ao omitirem outros mundos, e que os professores tinham a expectativa de transformar essa hierarquização por intervenções em suas aulas. Confirmei tal expectativa pelas respostas deles nas discussões subsequentes. Propus que pensassem sobre quais perguntas e atividades seriam pertinentes para ampliar a criticidade dos alunos no que dizia respeito à temática das festas.

Surgiram perguntas escritas e lidas em voz alta como: Você gosta de festas? Que tipo de festa é essa? Já foi a uma festa desse tipo? Gostou? O que mais gosta numa festa? Você prefere ir às festas ou convidar as pessoas para sua festa? Conte-nos uma festa que foi memorável. Percebendo a natureza apenas linguística dessas perguntas com foco em ‘I-you’; ‘like-dislike’, explorei mais para ver se tais participantes produzissem alguma pergunta que suscitasse nos alunos visões expandidas sobre o assunto focal transitando por outros contextos, por exemplo.

Os objetivos no *workshop* foram vários. Ao invés de começar teorizando letramentos críticos e propondo atividades, criei espaços nos quais os participantes pudessem primeiro sentir a necessidade de mudanças (ou não) para reconhecer a própria habilidade de romper com estereótipos, como no caso de conceitos cristalizados de festas. Segundo, estimulá-los a exercer tal capacidade com material disponível e criatividade, caso entendessem que valeria a pena. Terceiro, produzir alternativas multimodais que fizessem sentido aos alunos com seus contextos de uso de inglês e quarto, pensar em recursos para a ampliação dos repertórios translíngues (*assemblage* indo além da mistura de inglês, português, espanhol, Terena, Libras etc.), colocando-se no lugar dos alunos.

Assim, os letramentos críticos acontecem, ou melhor, não estão nem epistemológica, nem metodológica e nem ontologicamente prontos e estáveis, eles são construídos a cada zona de contato, de cruzamento de lógicas, reflexões, enfim, de (re)negociação de conhecimentos tendo em mente as implicações educacionais das escolhas, ou seja, que tipo de criança-cidadã está se formando quando se escolhe uma direção e não outra, quando se escolhe conciliar ambas pela recriação constante.

Entrei em cena fazendo considerações a respeito de possíveis ampliações dos discursos dos alunos, sugerindo que pedissem para eles pensarem sobre algumas perguntas e instruções.

O quadro a seguir traz essas perguntas<sup>11</sup> e instruções na primeira coluna com os respectivos objetivos que discutimos durante o processo:

Quadro 1.

Perguntas	Objetivos
Como são as festas de aniversário de meninas? Conte/Desenhe uma.	Reconhecer a polarização rígida como construção social.
Como são as festas para meninos? Conte/Desenhe uma.	Perceber a homogeneidade como construção social dessa festa.
What colors are present in girls' parties?	Idem ao anterior.
What colors are present in boys' parties?	Idem ao anterior.
Vocês já foram a uma festa de menina ou menino em que as cores estavam misturadas?	Fazer os alunos reconhecer a desconstrução da polarização rígida.
Vocês podem decidir com seus familiares usar outras cores nas festas?	Levar os alunos a entender que é possível desconstruir a polarização pela renegociação, evidenciando a agência deles.
O que é mais importante nas festas? Presentes, brinquedos, comidas, bebidas, doces, abraços, beijos, brincadeiras com amigos, pais, familiares? Por quê?	Levar os alunos a compreender que há outros motivos e valores em festas e oportunizar outras vozes nas explicações.
Que tal gravar sua voz contando uma festa com aquilo que você acha que é mais importante? (Ou: desenhe-a no meio digital ou impresso)	Levar os alunos a usar conhecimento de mundo, habilidades orais e experiências próprias por meio de performatividade e multimodalidades.
Gostariam de mostrar essas gravações e esses desenhos para outra classe para que eles pudessem ver o que estão aprendendo sobre festas diferentes? Gostariam de ouvir deles o que pensam e comparar com o que vocês tinham pensado?	Levar os alunos a compartilhar conhecimento de mundo, habilidades orais e experiências multimodais próprias por meio de arte criativa e inclusiva; ouvir outras perspectivas revisando as próprias.
Todas as pessoas gostam de festas? Explique.	Promover espaço para éticas de diferenças e incentivar raciocínios críticos.
Por que a festa não pode ser/ter uma partida de futebol, uma sessão de filme ou desenho com os amigos com pipoca, bolo de fruta local ou outro alimento, uma peça teatral, uma invenção de um jogo/brinquedo/miniatura/blog/dispositivo com controle remoto, um passeio com seus animais de estimação? O que pensam sobre uma companhia para doação de presentes às instituições de caridade? Outras possibilidades: -----	Promover espaço para éticas de raciocínios críticos e oportunizar alternativas da perspectiva participativa e inclusiva (alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos de educação especial, alunos-usuários de língua de sinais).

Complementei explanando que o que permeia ou deveria permear as práticas translingües é justamente a consciência crítica de que os conceitos de festa e outros foram socialmente impostos por uma elite dominante de acordo com seus interesses como tentativa de esconder a heterogeneidade das visões. Conforme explica Souza (2017, p. 272): “Ao

<sup>11</sup> O letramento crítico não rejeita perguntas cujas respostas são sim ou não, e sempre há possibilidades para a ampliação do questionamento, uma tarefa atribuída ao professor.

contrário do equívoco da heterogeneidade como um fenômeno que *sucede* a homogeneidade e supostamente multiplica a heterogeneidade, é a heterogeneidade que *precede* a homogeneidade<sup>12</sup>.”

Foram feitas observações para que o professor usasse inglês ensinando nomes de cores, jogos, brincadeiras, brinquedos, alimentos, animais e fazendo uso de perguntas para que os alunos se sentissem menos estrangeiros com relação às falas na outra língua e experimentassem o tempero cultural com ênfase em questões historicamente construídas sobre diversidade, gênero e classe social. Houve ampliações nessa aula, com a temática relativa aos brinquedos – brinquedos estes que provavelmente estariam presentes nas narrativas sobre festas. Uma tendência seria o reforço que os próprios adultos geram ao presentear crianças obedecendo aos ditames da mídia: meninas com bonecas *Barbie*, acessórios para o lar e meninos com carros, cavalos de pau etc.

Os participantes relataram casos locais em que: a) as meninas Terenas aspiram a cosméticos e apetrechos que tornem suas aparências físicas parecidas com as meninas de propagandas veiculadas pelas mídias; b) elas preferem jogar futebol com os meninos e jogos eletrônicos e não gostam de bonecas *Barbie* e princesas; c) as meninas usam espiga de milho verde como bonecas (com diferentes cores e estilos de cabelo) e d) dizeres de meninos que nem sempre preferem atuar com papéis que remetem a heróis estereotipados como os da *Disney* e de filmes americanos.

Interpreto que as sugestões dadas não eram meras adições de elementos, uma vez que elas caracterizavam uma alteração de cunho educacional na formação de pequenos cidadãos atentos à criação de hábitos voltados para a criatividade, uso de recursos locais, oportunidade de ampliar experiências com modelos 3D nos brinquedos fabricados (palco para peças teatrais com marionetes, miniaturas), desenvolvimento de letramento espacial, iniciativas, prospecção, participação de outras pessoas promovendo consciência dos propósitos multimodais e culturais e como isso se relacionava com os objetos/materiais comuns ao dia a dia no mundo das crianças. Enfim, um compromisso ontológico-epistemológico-metodológico por meio de práticas translíngues e transculturais, cujos benefícios podem ter maior alcance envolvendo pais, autoridades e membros das comunidades locais, regionais, nacionais e internacionais (via

---

<sup>12</sup> Do original: Contrary to the popular (mis)conception of heterogeneity as a phenomenon that *comes after* homogeneity and supposedly multiplies homogeneity, it is heterogeneity that *precedes* homogeneity.

Internet). Discutimos uma possível produção de peça teatral como uma atividade propícia ao desenvolvimento de um conjunto de saberes relevantes ao contexto em questão.

Para ampliar o raciocínio dos alunos, uma ideia lançada foi a de “criar um *blog* ou livro impresso em que cada aluno contribuiria com uma página desenhando ou postando um brinquedo e escrevendo o que sabia e o que seria ensinado aos outros”. O objetivo dessa atividade, conforme a participante explicou, seria o de promover senso crítico nos alunos ao trabalharem com o *blog*.

Contribuições com enfoque crítico foram feitas pelo ministrante. Assim, a obra contemplaria o tipo de brinquedo, o tipo de criança (com vistas a incluir crianças portadoras de necessidades especiais), em que condições e por que, dentre outras possibilidades. O que permite uma escolha e não outra requer compreender que a escolha está circunscrita pelo poder em diferentes formas: social, cultural, financeira etc., o que demanda questionamentos como: Quem se beneficia com a escolha X? Quem sofre prejuízos? Como os ambientes sociais podem ser transformados com tal escolha? Essas são estratégias que podem acelerar a participação de minorias de poder com suas heterogeneidades (SANTOS, 2008) e as produções, difusões e recepções translíngues-multimodais em tempos atuais.

As práticas digitais situadas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2013; KALANTZIS; COPE, 2012) e o uso de redes sociais representam um grande aliado aos objetivos das escolas, pais e comunidades preocupados com a consciência crítica (FREIRE, 2005) da perspectiva anteriormente mencionada, isto é, que procura transformar dialogicamente valores hegemônicos e neoliberais, dinamizando a reconstrução cidadã de justiça sociais. Postagens de vídeos e outras atividades criadas pelos alunos com auxílio de professores, com a abertura de escolas aos finais de semana e apoio de voluntários (podem atuar como jornalistas propagando os trabalhos realizados) reconstróem identidades e papéis e reforçam a parceria escola-pais-comunidade por meio de aprendizagens em línguas que acompanham as épocas dos alunos.

Estreitando as relações entre construção de sentido e oralidades, os professores poderiam inserir formas de se trabalhar com as variedades atinentes ao que cada contexto exigirá, considerando questões de “adequação” de linguagem para um determinado gênero textual/discursivo oral. Nessa esfera, a prática de oralidades populares e informais<sup>13</sup> pode ser

---

<sup>13</sup> Ficaria a cargo de o professor decidir sobre seu uso de língua inglesa e a dos alunos nas interações dependendo dos objetivos.

atraente e potencializar habilidades inovadoras e/ou familiares entre os estudantes, explorando a natureza híbrida, instável e translíngue do gênero textual/discursivo focal. Podem ganhar destaque o preparo para produções locais-globais de *rap*, *hip hop*, paródias, lendas, dentre outras modalidades, dependendo dos interesses situados. Somente com a palavra *party*, os estudantes são capazes de construir um hipertexto, mobilizando a memória e trazendo principalmente histórias, piadas, relatos, sonhos, parlendas, adivinhas, cantigas e músicas. É aprendendo pela oralidade que se constrói na contingência e não por repertórios pré-fabricados como os da *Disney*<sup>14</sup>.

Para além de instrumento didático-pedagógico, o trabalho com oralidades requer uma preparação, desde os debates do tema escolhido (como *Party*) até a avaliação da performatividade dos estudantes com vistas ao combate à discriminação linguística e discursiva, segundo Blommaert (2010), Joseph (2006) e Rampton (2011), agregando corpo em movimento, ritmo e voz. Ou seja, uma formação translíngue crítica.

Na atividade *Party*, alunos filhos de (i)migrantes não devem deixar seus sotaques e usos lexicais característicos de suas culturas e experiências de vida fora das interações (ex.: “campiá” ao invés de procurar, “apiá”, ao invés de descer/desmontar, casos de usos de português por imigrantes recentes no Brasil), o que representa uma oportunidade para os professores ampliarem nos alunos a consciência sobre as diferenças sociolinguísticas e culturais da globalização, na visão de Blommaert (2010), Canagarajah, (2013), Garcia e Wei (2014), dentre outros.

#### 4 Expandindo o papel das aulas de Práticas de Ensino

Como na maioria dos casos, a formação dos graduandos em Letras nas universidades precisa de habilitação para trabalhar a língua inglesa na educação infantil. Interfaces com educação do campo, educação inter-trans-multi-disciplinar como zonas de contato (PRATT, 1992) envolvendo classes multiseriadas, classes com alunos indígenas, alunos quilombolas, alunos especiais, alunos usuários de língua de sinais por meio da educação de línguas estrangeiras nos anos iniciais. Estas não estão amplamente focalizadas na LDB 9.394/96. O estágio obrigatório em Letras, por essa lei, não contempla a vivência dos alunos em ambientes

---

<sup>14</sup> Obviamente, estes também podem ser úteis; é possível trabalhar com textos da *Disney* de modo crítico, ético e criativo.

de educação infantil. Nota-se haver o reconhecimento de que a universidade, como instituição de ensino e preparo de cidadãos, tem consciência dessa lacuna e está buscando formar profissionais de inglês ou de outra língua estrangeira para os anos iniciais, principalmente quando há vários municípios que decidiram incluir o ensino de línguas “adicionais” e/ou estrangeiras<sup>15</sup> nos anos iniciais, como é o caso do contexto aqui referenciado.

Para envolver os graduandos<sup>16</sup> da prática de ensino de língua inglesa, contei a história do *workshop* e até onde havia “chegado”, reafirmei a necessidade de uma revisão na educação translíngue da posição de alunos dos anos iniciais. Reconhecendo essa premência, os graduandos também perceberam que podiam introduzir noções de práticas de letramento matemático aliadas ao ensino de números em inglês. Essa ampliação contextualizada pode ser observada num dos exemplos sugeridos, enfatizando que “muitos pais nas zonas rurais são criadores de galinhas e vacas, professora”.

Na expectativa de que as escolas ensinem matemática em meio às narrativas para uso imediato no contexto rural, o graduando socializou a ideia de “ensinar os alunos a fazer cálculos para auxiliar os pais a decidir”, por exemplo, qual galinha de um suposto galinheiro mereceria atenção por produzir mais ou menos ovos em relação a outras”. E, acrescentou: “observar qual galinha judia dos filhotes alheios ou não, qual galinha trata os filhotes com mais respeito e afeto e assim por diante”. Ele sugeriu que os professores construíssem um quadro na lousa (ou no meio digital, se possível) e com os alunos, imaginassem um galinheiro de três galinhas (número pequeno visando o significado da atividade), cada qual com seu nome na coluna horizontal do quadro e, na coluna vertical, os sete primeiros dias (número aleatório) de um mês. Enquanto fazia o quadro, o professor deveria fazer uso da língua inglesa ao mesmo tempo em que pedia para os alunos dizerem os números de um a dez, por exemplo, em inglês, para que ele completasse a coluna esquerda do quadro.

Assim, com a explicação que o aluno fez, um quadro seria completado em conjunto com os alunos praticando inglês em contexto familiar e de extrema relevância a muitos deles. Estes ditariam para o professor a média da produtividade de ovos por dia por cada galinha ou o número de maus tratos ou bons tratos de cada galinha em relação aos filhotes por dia.

---

<sup>15</sup> Não é o objetivo aqui definir línguas adicionais e/ou estrangeiras.

<sup>16</sup> Tais graduandos já apresentavam embasamento teórico com leituras realizadas na linha de letramentos críticos e prática translíngue da perspectiva dos autores aqui citados, cada qual com suas histórias, identidades, valores e modos de vida na zona de contato (PRATT, 1992).

Aproveitariam para praticar os números em língua inglesa e para a contação de histórias. Enquanto o aluno explicava suas ideias, eu as desenhava na lousa (esse quadro será ilustrado mais adiante).

Uma das graduandas (que já lecionava) acrescentou que os meios de comunicação entre professores e pais poderiam ocorrer na forma de bilhetes enviados por *e-mails*, cadernos ou agendas dos alunos. Isso permitiria informá-los sobre a atividade, sua finalidade, a divulgação dos resultados em eventos na escola com a participação deles, além de outros objetivos. Compartilhar com os pais a função da lição de casa, das atividades associadas aos contextos fora da escola e suas estratégias com um visto dos pais a ser combinado em reuniões pode representar um hábito valioso. Trocas seletivas de informações com elogios, valores e mecanismos de intervenção e de recuperação/reparação são estratégias para que os pais e a escola participem da formação conjunta das histórias dos alunos.

Completado o quadro de sete dias, os alunos fariam contas de adição da produtividade de cada galinha nesse período para perceberem matematicamente qual galinha teria rendido mais, rendido menos na produção de ovos, nos bons tratos ou maus tratos de filhotes dentro daqueles dias. Tal galinha é que deveria ser merecedora de mais cuidados dependendo dos interesses de seu criador. Da mesma forma, os cálculos deveriam ser feitos caso os interesses estivessem voltados para relacionamento entre galinhas mães e filhotes, um dado importante quando se pensa em educação infantil com valores que não os meramente comerciais. Com esse objetivo, os alunos praticariam em voz alta frases como: *Two good examples for Henna. One bad example for Mel* e assim sucessivamente.

O procedimento poderia ser transposto culturalmente para os contextos de criação de galinhas dos pais dos alunos, se assim desejassem. Essa seria uma atividade a ser socializada com pais por meio de reuniões, bilhetes, como já foi salientado anteriormente com o objetivo dos professores explicarem as várias questões que tornam a aula mais significativa e agradável: contextualização das aulas, propósito educacional crítico, ou seja, a promoção da zona de contato (PRATT, 1992) com: letramentos mais escolarizados, menos escolarizados segundo Street (2008), identidades, bagagens linguísticas e transdisciplinares, o trabalho de narrar e atuar em conjunto, atitude, criatividade, multimodalidade, criticidade, uso de inglês e português (Libras? Terena?) que fazem sentido aos alunos, professores e pais.

Merece atenção um comentário relevante feito por um dos participantes desse *workshop* no que concerne à educação de alunos usuários de Libras e os de educação especial. Foi



acentuada a necessidade de preparo do intérprete e do professor, no sentido de prover as explicações contextuais da atividade em questão com ênfase no envolvimento de tais alunos a partir daquilo que a classe pode aprender com eles para intensificar as interações. Também foi relatado o caso de uma classe de escola pública que teve interesse em aprender alguns sinais com o intérprete de Libras, e com isso estabeleceu relações mínimas de cumprimentos, agradecimentos, sentimentos para com o aluno usuário de Libras e, assim, preenchemos juntos o quadro na lousa com tais sugestões.

A ilustração a seguir procura representar esses processos de aprendizagem que vão muito além do ensino tradicional de palavras e frases descontextualizadas em língua inglesa:

Professora: Say a name for the first hen (galinha)

Alunos: Hena...

Professora: Another name, please? (uso de português como apoio)

Alunos: Mel..

E assim sucessivamente.

Professora: Now, let's put the seven days on this column, Let's count from one to ten:

Alunos: first/one, second/two... (enquanto a professora escreve os números na coluna à esquerda).

Quadro 2

	Hena	Mel	Lis
1	3 eggs/2 good examples/	2 eggs/1 bad example	3 eggs/1 good example
2			
3			
4			
5			
6			
7			

A atividade pode se estender para:

Professora: Is Hena a good Mom?

Alunos: Yes./No.

Professora: Why?

Alunos: Ela protege seus pintinhos (Professora fala a frase e a escreve na lousa She protects her chicks. "Vejam como isso é dito em inglês". Agora, experimentem falar

isso.”)

Aluno(s): She protects her chicks.

Professora: What about Mel?

Aluno(s): Ela corre atrás do meu gatinho. (Professora: “She runs after my little cat. Ao invés de me perguntarem como se fala tal coisa, usem How do you say, por exemplo, corre e atrás?”) e assim sucessivamente.

No exemplo anterior, as imagens, as interações, o diálogo, o quadro constituem elementos de um processo de construção de saberes muito mais complexos, pois investem nas relações com o ser e somente podem ser traduzidos parcialmente, conforme assinalado. Os alunos falam a partir da posição de filhos ao caracterizarem um dos papéis da mãe ave, a de proteger seus filhotes. Essa construção de sentido, alicerçada pelo conhecimento de mundo dos alunos, ilustra um tipo de conduta pedagógica que os envolve como sujeitos de aprendizagem. Mais explorações sobre o conceito de mãe para outros contextos seriam possíveis. O aspecto contingencial e inter-trans-multi-disciplinar dessa ilustração de atividade representa ganhos para a sala de aula porque acolhe os alunos, cada um com seu jeito de participar e de relacionar com o grupo, aumentando seu repertório linguístico de modo que lhes façam sentido e se sintam produtivos em meio às diferenças.

Situação análoga foi criada por outros participantes com relação à criação de vacas, uma prática típica na zona de contato sul-mato-grossense. Citaram a transposição para a relação entre cachorros e gatos tanto em contexto de vida rural como urbana, uma percepção importante para a premissa de que práticas de letramentos múltiplos e interfaces com outras práticas podem produzir outras autorias relacionadas a um contexto de maior alcance translíngue e, portanto, transcultural.

Outra ideia levantada foi a criação de uma agenda pelos alunos com o objetivo de reconhecer os contextos de uso de uma agenda pelo celular, pela escrita convencional. Os alunos seriam orientados a organizar uma lista com os nomes dos colegas, identificando as letras iniciais de cada nome para a organização em ordem alfabética.

Nesse contexto de atividade, os professores perguntariam aos alunos sobre os motivos pelos quais eles, os pais e outras pessoas consultam suas agendas telefônicas. Seria providenciado um inventário na lousa com os seguintes motivos: dar recados, informar sobre algo, perguntar sobre a saúde de alguém, convidar alguém para ir a algum lugar, bater papo, dentre outros. Ou o professor traria ou os pais enviariam agendas novas ou usadas para uma discussão acerca das multimodalidades (e suas implicações) presentes nos vários tipos de

agendas: tamanho das agendas, tamanhos de letras, divisão de espaço, cores, marcadores com as letras do alfabeto etc. Um procedimento semelhante a esse seria feito com agendas no celular, caso os professores dispusessem de recursos tecnológicos, condições e habilidades para tal fim. Como uso contextualizado de inglês, foi sugerida uma prática com o alfabeto e, nas aulas subsequentes, a prática de diálogos para a socialização como, por exemplo:

Júlia: How do you spell your first name? (middle name/last name)?

Luiz: L-U-I-Z. Spell your last name, please.

Júlia: M-O-R-A-I-S.

Luiz: Thanks. What's your phone number?

Júlia: I don't have a cell phone but my home number is 8409-2356. Do you have a cell phone?

Luiz: Yes, 8409-5491.

Júlia: Thank you.

Em retrospecto, abro parênteses, para proceder à autocrítica. Penso que essa seria uma oportunidade para debater os preconceitos que ainda existem a respeito de prenomes e sobrenomes e lançar questionamentos sobre as possibilidades de difusão das construções de sentido e participação social das pessoas que não possuem acesso ao celular. Em outro contexto, (TAKAKI, 2011, p. 117) salientei que “não há crítica, mas sim *críticas* e *autocríticas*, no plural”. As críticas são processos pluralizados inerentes à relação com a heterogeneidade e elas acontecem em cada situação. Os letramentos críticos pressupõem letramentos autocríticos e nenhum deles é rigidamente traçado. As *autocríticas* fornecem ampliação polissêmica e participação com legitimação de olhares diversos, sem que as normas de uma determinada prática se sobreponham a outra, reforçando os princípios das práticas translíngues.

As críticas e *autocríticas* serão reformuladas considerando como aprender, desaprender, reaprender, e isso leva o formador a ser sempre um aprendiz e pesquisador de si e do outro, buscando o que é relevante num determinado contexto, mas sem perder de vista como tal relevância se relaciona com outras relevâncias translocais. Nota-se haver uma tênue demarcação entre as fronteiras locais e globais e isso muda sobremaneira o modo de “fazer” formações de professores e de pesquisadores. Uma metáfora que tenho utilizado é a do *rizoma* (CORMIER, 2008; DELEUZE; GUATTARI, 1987; TAKAKI, 2013, 2012). Assim como uma raiz exerce relação com outras e estas com aquelas, os conceitos emergem e são balizados por teorias-práticas e não apenas frutos de familiarização com experiências. Ou seja, a vida do rizoma depende do olhar translíngue que se pratica. Nos anos iniciais, compreender o conceito

de formação crítica desenvolvida em *lócus* é uma prática que pode ampliar a construção de outros saberes, permitir outras narrativas e performatividades pluralizadas e consequências no que conta como educação translíngue crítica que se interconecta com o mundo.

Houve sugestão para agrupar os alunos objetivando que um ensinasse o outro a organizar os nomes dos entrevistados na agenda feita no caderno. Como ponte entre essa aula e as necessidades fora dela, para aqueles que teriam possibilidade de usar celulares em suas casas, com autorização dos pais, a recomendação seria a de transferir os dados da agenda para os celulares. Assim as agendas serviriam para eventuais extensões de interações, oralidades e ludicidades entre os alunos a partir daquela aula.

A conversa por telefone, anteriormente citada, tem aspecto “tradicional”, mas pode gerar situações mais significativas<sup>17</sup> ao se ancorar no compartilhamento de dados e ao se desdobrar para criação, desenvolvimento de outras habilidades (ex.: caracterização de personagens falantes com material reciclado para fabricação de máscaras e telefones celulares) com vistas às práticas orais envolventes e orientadas por: a) adequação da fala às diferentes circunstâncias formais, informais, semiformais; b) respeito ao ritmo do outro; c) escuta com atenção e compreensão; d) atenção às trocas de turnos; e) consideração à expectativa de quem ouve; f) respeito às variedades diferentes de falar e g) colaboração na interlocução. São atitudes éticas significativas, ou seja, não prescritivas, com espaço receptivo para sentidos existentes e emergentes de natureza translíngue que cabem em qualquer aula e o professor pode prestar serviço planejando palavras-chave, frases, expressões para momentos-chave das conversas ao mesmo tempo em que relacionamentos mais horizontais são desenvolvidos.

## 5 Concluindo

Os engajamentos reunidos aqui reunidos ressaltam que os objetivos traçados foram parcialmente atingidos no *workshop* e mais atingidos nas aulas de prática de ensino. Os participantes do *workshop* enriqueceram as discussões dos temas abordados com práticas e costumes locais. Apontaram mudanças de hábito quanto a fazer ou não bolo caseiro, diferenças nas maneiras de servir mandioca na culinária local, significados de produtos, animais e suas

---

<sup>17</sup> Modos de significação mais dinâmicos nas práticas sociais de letramentos que compreendem: jogos como bingo e pique-esconde (esconder a letra *b* embaixo de um livro e assim com outras letras e pedir para os alunos procurarem por elas fazendo as associações com os nomes dos objetos), invenção de letras de música usando o alfabeto com estilo *rap* gravado como vídeoclip e compartilhado entre os alunos e nutrição dos talentos dos alunos para eles sugerirem outras formas pluralizadas de letramentos e que lhes façam sentido.

relações com as comunidades rurais e urbanas. Sem a incorporação de questionamentos mais intensos sobre os temas, os participantes teriam tido mais dificuldade em compreender e externar as implicações ideológicas e educacionais sobre que tipo de criança que se forma segundo cada orientação de festa.

Os graduandos, na disciplina Prática de ensino de língua inglesa, reelaboraram as atividades com repertórios ampliados para o desenvolvimento criativo, crítico e inclusivo. Em ambos os grupos, as oportunidades translíngues promoveram resolução de questões em conjunto, desconstrução de hierarquias de valoração entre vida do campo e vida da cidade, ludicidade raciocinada, possível engajamento dos alunos e participação dos pais, uma iniciativa que se mostra importante e que se aproxima de agência pluralizada e situada.

Encerro este texto ressaltando que a formação de professores-pesquisadores e de cidadãos é um acontecer complexo que depende de ressignificações, pois a performatividade e as agências “locais” não se encontram “prontas”.

### **Agradecimentos**

Agradeço a Secretaria de Educação de Anastácio, MS, aos participantes do Workshop, aos alunos de Prática de Ensino de Inglês em Letras da Universidade de Mato Grosso do Sul (UFMS) pelas contribuições valiosas e à Professora Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira por ter gentilmente emprestado os materiais da brinquedoteca do Curso de Pedagogia da UFMS. Agradeço também pelas contribuições valiosas que Walkyria Monte Mór (USP) e Andrea Mattos (UFMG) fizeram ao lerem este texto.

### **Referências**

ANTUNES, D. A. **O direito da brincadeira a criança**. São Paulo: Summus, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia de Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 7 ed., 1999.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London, New York: Routledge, 2013.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.

- CORMIER, D. Rhizomatic Education: community as curriculum. **Innovate**, v. 4, n. 5, jun.-jul. 2008.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia**. London: University of Minnesota Press, 1987.
- DERRIDA, J. **Of grammatology**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997.
- DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DORNELLES, L. **A importância do brincar na escola inclusiva ou o lúdico e a cultura do pertencimento**. Disponível em: < [www.professorlilo.com.br](http://www.professorlilo.com.br)>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**. Language, bilingualism and education. New York: Palgrave MacMillan, 2014.
- JANKS, H. Prefácio. Crítica e prática de leitura com e contra os textos. In: JESUS, D. M.; VESZ, F. Z.; F.; CARBONIERI, D. (Org.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- KALANTZIS, M; COPE, B. **Literacies**. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2012. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139196581>
- KRESS, G. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2003.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacies reader: educational perspectives (new literacies and digital epistemologies)**. New York: Peter Lang, 2013. DOI <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1094-8>
- MATTOS, A. M. de A. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública. Letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- MCLAUGHLIN, M.; DEVOODG, G. **Critical literacy. Enhancing student's comprehension of text**. New York: Scholastic Inc., 2004.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO. V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas. Ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.
- MONTE MÓR, W. M. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.) **Ensino de língua. Das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 181-190.
- PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London, New York: Routledge, 2010.
- PRATT, M. L. **Arts of the contact zone**, 1992. Disponível em: <<http://wendtenglish201f10.wikispaces.com/file/view/Wendt.Arts+of+the+Contact+Zone.2.pdf>>. 1992. Acesso em: 26 mar. 2015.

RAMPTON, B. Style contrasts, migration and social class. **Journal of Pragmatics**, v. 43, p. 1236-1250, 2011. DOI <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.10>

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, C. A. da (Org.) **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

STREET, B. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo, Parábola, 2014.

SANTOS, B. S. (Ed.) **Another knowledge is possible. Beyond Northern epistemologies**. London, New York: Verso, 2008.

SOUZA, L. M. T. Multiliteracies and transcultural education. In: GARCÍA, P.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Org.). **The Oxford handbook of language and society**. Oxford: OUP, 2017, p. 261-279.

TAKAKI, Nara H. **Leitura na formação de professores de inglês: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramentos na sociedade digital**. Navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. Ética pelo diálogo em meio aos letramentos: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas. **Calidoscópio**, v. 11, n. 1, p. 53-62.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

Artigo recebido em: 14.03.2017

Artigo aprovado em: 18.07.2017

**La constitución del propio a partir del ajeno:  
la alteridad como tema conciliador de distintas  
narrativas literarias en español como lengua extranjera**  
**The constitution of the *self* from the other: Alterity as a conciliatory theme  
of diferente literary narratives in Spanish as a foreign language**

Amanda Moury Fernandes Bioni\*  
Elizabeth Christina Cavalcante da Costa Correio\*\*

**RESUMEN:** El presente artículo se dedica a proponer estrategias pedagógicas que incentiven la lectura crítica de textos literarios en clases de español como lengua extranjera. Al considerar los desafíos establecidos en la práctica pedagógica de lengua extranjera, especialmente, en el abordaje de cuentos literarios en las clases de enseñanza media en Brasil, se hace fundamental una iniciativa didáctica comprometida con la literacidad literaria, además de preocupada con la formación social y discursiva del alumno. De ese modo, el género cuento, caracterizado por ser una narrativa breve, es percibido en su conformación discursiva, conforme Bakhtin (1997). Es verificable que la alteridad es un tema esencial en las relaciones humanas que se hace presente en situaciones lingüísticas y en reflexiones literarias. Conforme Aiubi (2014), el sujeto se reconfigura al conocer y al observar el otro. De semejante manera, las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCCEM – 2006) señalan la importancia del reconocimiento de la diversidad en la constitución del sujeto, lo que configura una perspectiva didáctica más inclusiva y menos intolerante. Con respecto a la inclusión, Candido (1995) asume el acceso a la literatura como un derecho fundamental en la vida de las personas, con la capacidad de promover la humanización. Finalmente, en ese trabajo, son discutidas construcciones narrativas de distintos contextos, pero que se concilian en la temática de la alteridad. En esta intervención didáctica son abordados los cuentos *La pequeña cerillera* de Hans Christian Andersen; *Riquet, el del copete* de Charles Perrault, y *Axolotl* de Julio Cortázar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alteridad. Cuentos. Literacidad Literaria. Práctica Pedagógica de Español.

**ABSTRACT:** The present article aims to propose pedagogical strategies that encourage the critical reading of literary texts in Spanish in foreign language classes. When considering the challenges in foreign language teaching, especially in the approach of literary stories in high school classes in Brazil, a pedagogical initiative committed to developing literary literacy is fundamental, as well as concerned with the student's social and discourse formation. In this way, the genre tale, characterized as a brief narrative, is perceived in its discursive formation, according to Bakhtin (1997). It is verifiable that alterity is an essential theme in human relations that is present in linguistic situations and in literary reflections. According to Aiubi (2014), the subject is reconfigured when knowing and observing the other. Similarly, the Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCCEM, 2006) point to the importance of recognizing diversity in the constitution of the subject, which constitutes a more inclusive and less intolerant didactic perspective. Regarding the inclusion theme, Candido (1995) assumes literary access as a fundamental right in people's lives, with the ability of promoting humanization. Finally, although narratives belonging to different contexts are discussed in this work, around the theme of alterity. In this pedagogical intervention Hans C. Andersen's *The little match girl*; Charles Perrault's *Riquet with the tuft* and Julio Cortázar's *Axolotl* were chosen.

**KEYWORDS:** Alterity. Literary Literacy. Spanish pedagogical practice. Story.

\* Graduação em Letras pelo departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola. Pós-graduação pelo programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, nível mestrado em Teoria da Literatura.

\*\* Graduação em Letras pelo departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola; Pós-graduação pelo programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, nível mestrado em Linguística.



## 1 Consideraciones iniciales

Esta propuesta se dedica a presentar estrategias pedagógicas necesarias a la enseñanza efectiva de lengua y literatura española en el contexto social y cultural brasileño.<sup>1</sup> Es importante aclarar que ese trabajo se basa en las perspectivas recientes sobre las estrategias pedagógicas, incluyendo la literacidad literaria asociada con las temáticas transversales exigidas en los exámenes de ingreso a las universidades brasileñas<sup>2</sup>. En lo que se refiere al tema relativo a la alteridad y la consecuente selección del género cuento, se objetiva sugerir una actuación pedagógica más eficaz en el contexto de la última etapa de la enseñanza media en Brasil, en la que los jóvenes están se preparando para la universidad y necesitan conocer críticamente el concepto de otredad.

Al considerar también que el segundo año<sup>3</sup> de la enseñanza media en Brasil constituye una fase de desafíos, elecciones personales y profesionales, además de los cambios y sorpresas presentes en todo el proceso de añejamiento, decidimos optar por el abordaje de la alteridad como una forma de volver el conocimiento obtenido, en breves clases de español, algo significativo en las performances sociales del individuo que sigue instituyéndose como sujeto situado<sup>4</sup>. La alteridad es un asunto verdaderamente importante, sea en los contextos sociales, sea en los contextos lingüísticos, puesto que, al comprender la lengua como una actividad comunicativa y discursiva, obligatoriamente, tenemos que considerar el otro. Esa iniciativa de otredad también influye de modo bastante significativo en el abordaje de lengua extranjera, pues conforme Aiub (2014) el sujeto se *reconfigura* al observar y conocer el otro a través de los intercambios entre la lengua materna y la lengua extranjera, considerando los rasgos sociales y culturales que la experiencia lingüística abarca.

---

<sup>1</sup> Por lo tanto se trata de una propuesta de intervención pedagógica destinada a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE).

<sup>2</sup> Los temas transversales que constituyen las relaciones humanas, como la ética y la pluralidad cultural son requeridos en el Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Es importante reconocer la relevancia de una práctica de lectura que posibilite la reflexión sobre la alteridad que es un tema que dialoga con la ética y la pluralidad cultural, dado que el respeto al otro es un pilar que acomoda las coyunturas transversales.

<sup>3</sup> Optamos por seleccionar el segundo año de la enseñanza media porque no hay tantas exigencias cuanto a los exámenes de ingreso en las universidades como se percibe en la última etapa.

<sup>4</sup> El sujeto se sitúa en el tiempo histórico, en la sociedad y en una cultura compartida por esa sociedad. Luego, es necesario promover el conocimiento lingüístico y literario, a fin de contribuir para una performance consciente de los jóvenes en los distintos eventos sociales.

Con el propósito de convertir un tema tan complejo, agradable y estimulante, elegimos tres cuentos literarios<sup>5</sup>. El primer texto es un cuento para niños del escritor Danés Hans Christian Andersen, “La pequeña cerillera”, fue escogido, puesto que su narrativa aborda algunos desafíos sociales que, en la mayoría de las veces, son aprehendidos de manera “natural” o inmediata por los alumnos, como la pobreza, el trabajo infantil y el hambre. De ahí que es provechoso promover las reflexiones de los estudiantes sobre las circunstancias de existencia del otro, incluso sobre el lugar social y sus consecuentes demandas. El segundo texto también es un cuento para niños: “Riquete, el del copete” compuesto por Charles Perrault, con el fin de cuestionarnos sobre los juicios de valores acerca de la belleza e inteligencia, buscando cuestionar sobre las apariencias y desmitificar prejuicios de que determinada cultura por ser diferente, es equivocada, fea, o peor que la propia, simplemente por ser extranjera. Esos dos últimos cuentos infantiles fueron seleccionados por existir en su construcción narrativa el íntimo carácter didáctico y pertinencia con respecto al entendimiento sobre los rasgos humanos. Además, el tercer cuento es un texto bastante intrigante del escritor argentino Julio Cortázar, llamado “Axolotl”, y fue escogido por tratar de cuestiones más complejas, próximas de las problemáticas que los jóvenes enfrentan, como la construcción de su propia identidad, es decir, el acto de reconocerse como *yo* (sujeto), e identificarse en el otro, bajo el interés de percibir como el propio puede definirse a partir del ajeno.

Con respecto a la metodología, el artículo se estructura en etapas fundamentales, mejor dicho: los presupuestos teóricos, en los que intentamos presentar las bases teóricas sobre la alteridad, enseñanza de Español como Lengua Extranjera ELE, literatura y literacidad; el cuento de hadas, para hacer un breve recorrido por la tradición oral y por la tradición escrita; el *fantástico* Axlotl de Julio Cortázar, a fin de presentar un poco sobre uno de los cuentos elegidos; alteridad en la literatura como asunto capaz de humanizar, involucrar y sensibilizar en clases de ELE, para discutir la importancia de la temática en clases de ELE; y por fin, las consideraciones finales, en las que registramos todas las nuestras últimas impresiones y también nuestras expectativas. Finalmente, se pretende un esfuerzo pedagógico comprometido con la valorización de la enseñanza del español como lengua extranjera y con la formación humana, conquistada a partir de una perspectiva que promueva la concientización.

---

<sup>5</sup> Además de eso, los cuentos literarios son concebidos en su dimensión discursiva, conforme Bakhtin (1997) en la que el aspecto social y cultural de la obra literaria son un poco más señalados, especialmente, en la relación texto-mensaje-repercusión social.

## 2. Presupuestos teóricos

Es fundamental destacar que la temática escogida para la discusión en un ejercicio didáctico sobre la enseñanza de ELE surgió, primeramente, a partir de la comprensión que la enseñanza del idioma para extranjeros debe presentar la cultura, las costumbres, la historia de un país, con el propósito de conocer el espacio del otro y, así, comunicarse, (MORÓN, 2004; FERNANDEZ, 2010). De esa manera, es preciso que exista una vigilancia sobre las posibilidades para aprender una lengua extranjera, y eso acontece al ocupar el lugar del otro, percibiéndolo y dialogando con él, o sea, es constituirse en el otro, a través del intercambio de la lengua (AIUB, 2014). Sobre ese aspecto, es válido acrecentar las contribuciones de Almeida Filho (2013):

“[...] Língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se desestrangeiriza ao longo do tempo de quem se dispõe para aprendê-la. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 20).”<sup>6</sup>

Por esa razón, principalmente, la alteridad fue situada como enfoque en ese artículo para una posible aplicación en forma de una secuencia didáctica expandida (COSSON, 2016) por medio de la que los textos literarios surgen como una de las diversas alternativas de éxito en reconocerse en el otro y en el mundo. Por eso, es necesario aclarar la concepción teórica que tenemos sobre Literatura, pues eso deja explicitado la justificación sobre la temática abordada y sobre la eficacia de motivar prácticas de lectura literaria en las clases de lengua española para extranjeros. Así, asumimos lo dicho por Candido (1995, p.174 -175) sobre la literatura abarcar:

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e

---

<sup>6</sup> [Informamos que todos los textos en lengua extranjera fueron traducidos por nosotras al español] “[...] Lengua extranjera es, por otro lado, también un concepto complejo que el profesor precisa contemplar, y reflexionar sobre él en el ejercicio de la profesión. Puede significar lengua de los otros o de otros o lengua de antepasados, de extraños, de barbaros, de dominadores o lengua exótica. La comprensión del término se perfecciona si o concebimos como lengua que sólo al principio es, de hecho, extranjera, pero que se lo deja de ser con el seguir del tiempo de quien se dispone a aprenderla”. (ALMEIDA FILHO, 2013, p.20).

cuja satisfação constitui um direito. [...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura [...] (CANDIDO, 1995, p. 174-175)<sup>7</sup>.

Con la intención de ofrecer sugerencias para la mantención de clases interactivas, dinámicas y significativas, la presente discusión opta por adoptar una concepción literaria dialogada, comparada<sup>8</sup>, además de reflexible. En ese sentido, nos orientamos para esta secuencia didáctica en las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM, 2006), pues ya señalan la ineficacia de un abordaje meramente historiográfico de las construcciones ficcionales:

[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos. [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, p.54)<sup>9</sup>.

De semejante modo, Antonio Candido (1995) refuerza la necesidad de comprender la Literatura como un derecho esencial en la vida de las personas:

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião e ao lazer e, porque não, à arte e à literatura?<sup>10</sup>. (CANDIDO, 1995, p.174)

---

<sup>7</sup> [...] todas las creaciones de carácter poético, ficcional o dramático en todos los niveles de una sociedad, en todos los tipos de cultura, desde lo que llamamos de folclore, leyenda, chiste, hasta las formas más complejas y complicadas de producción escrita de las grandes civilizaciones. Analizada de este modo, la literatura surge claramente como manifestación universal de todos los hombres en todos los tiempos. No existe pueblo y no existe hombre que pueda vivir sin ella, o sea, sin la posibilidad de entrar en contacto con alguna especie de ficción. [...] Ora, si nadie puede pasar veinticuatro horas sin sumergir en el universo de la ficción y de la poesía, la literatura concebida en el sentido amplio al que me referí parece corresponder a una necesidad universal, que precisa ser satisfecha y cuya satisfacción constituye un derecho [...] podemos decir que la literatura es el sueño acordado de las civilizaciones. Por lo tanto, así como no es posible haber equilibrio psíquico sin el sueño, tal vez no haya equilibrio social sin la literatura. [...] (CANDIDO, 1995, p. 174-175) – Todos los textos retirados en obras de lengua extranjera fueron traducidos por las autoras al español.

<sup>8</sup> En el sentido propuesto por Guillén (1985, p. 16) “El talante del comparatista, lo que le permite acometer semejante empresa, es la conciencia de unas tensiones entre lo local y lo universal; o si se prefiere, entre lo particular y lo general”.

<sup>9</sup> [...] no se debe sobrecargar el alumno con informaciones sobre épocas, estilos o características de escuelas literarias, etc., como hasta hoy sigue ocurriendo, a pesar de los PCN, incluso, los PCN+ hubieran prevenido el carácter secundario de esos contenidos. Se trata, en primer lugar, de formar el lector literario, o mejor, de “letrar” de modo literario el alumno, le llevando a apropiarse de lo que tiene derecho”. (BRASIL, 2006, p.54)

<sup>10</sup> Por eso, la lucha por derechos humanos presupone la consideración de esos problemas, y llegando más cerca del tema yo recordaría que son bienes inalienables no solamente los que aseguran la pervivencia física en niveles

Así que es posible afirmar que los dos trechos se unen en favor de la defensa de una práctica pedagógica comprometida con una comprensión amplia y profundizada del texto literario, ya que la Literatura se constituye como un derecho social, cultural y “espiritual”. Con el propósito de garantizar un enfoque contextualizado, productivo y relevante de los textos literarios. En ese caso, las clases de ELE deben producir sentido para el estudiante, así como las escojas de textos literarios deben englobar realidades en que haya una aproximación y otras realidades que extrapolen la vivencia cotidiana de los alumnos – por eso la elección de un cuento fantástico – para que así, ellos cuestionen y, también, deseen por la comprensión de lo que les parece distinto a su cultura, ampliando así, sus maneras de percibir el mundo. Esa práctica docente no debe limitarse a lectura por fruición, sin embargo, debe intentar promover la literacidad literaria. A propósito, Rildo Cosson (2016) reconoce, en la literacidad literaria, un camino accesible en justificar la potencialidad de humanizar<sup>11</sup> inherente a las actividades literarias:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização<sup>12</sup>. (COSSON, 2016, p. 23).

Sobre la función social y cultural de la Literatura, Magnólia Brasil (2011, apud SILVIA CÁRCAMO, 2013) afirma que el texto literario actúa como un medio de fruición, sensibilización y placer, ya que las lecturas paralelas y comparadas proporcionan un tejido invisible de conocimiento, estimulando, así la necesaria ampliación de las visiones de mundo circulantes. De esa manera, el texto literario se convierte en algo bastante significativo para el alumno, pues a partir de un planteamiento dialogado y comparado de textos, el estudiante tiene la oportunidad de construir nuevas percepciones, lo que direcciona una (re)significación histórica, social, cultural y personal: ocurre la reconfiguración del sujeto (AIUB, 2014).<sup>13</sup>

---

decentes, sino que aquellos que garantizan la integridad espiritual. Son inalienables, ciertamente, la alimentación, el hogar, el vestuario, la instrucción, la libertad individual, el amparo de la justicia pública, la resistencia a la opresión etc.; Además del derecho a la creencia, a la opinión y al divertimento, y por qué no, a el arte y a la literatura? (CANDIDO, 1995, p.174)

<sup>11</sup> Sobre la perspectiva de humanizar característica de las experiencias literarias, indicamos también la lectura de Candido (1995, p. 186).

<sup>12</sup> “[...] Tenemos que entender que la literacidad literaria es una práctica social y, como tal, la responsabilidad de la escuela. La cuestión que se plantea no es si la escuela debe o no escolarizar la literatura, así lo advierte Magda Soares, pero cómo hacer esto sin disfrazarla, sin convertirla en un simulacro de sí misma que más niega que confirma su poder de humanizar” (COSSON, 2006, p. 23).

<sup>13</sup> Para aclarar un poco más: “trata-se de um olhar para dentro, alterando o olhar sobre si mesmo, trata-se de se dar início ao processo de identificação” (AIUB, 2014, p.16).

En relación con la ampliación y a los cambios de percepciones mediados por las experiencias lingüísticas y literarias en lengua española, los *Parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco* (2013) ya señalan la alteridad como un contenido esencial en la formación de estudiantes<sup>14</sup>:

Dessa forma, é apropriado entender que o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola devem favorecer o conhecimento e a valorização das heterogeneidades entre os povos, ou seja, dos seres humanos na sua expressão ampla, expondo o educando à alteridade, assim como às diferentes formas do dizer, do pensar e do sentir, para o fortalecimento de um sujeito social e cidadão na interação discursiva crítica. <sup>15</sup> (PERNAMBUCO, 2013, p. 19)

En el contexto de enseñanza de ELE, es válido considerar la perspectiva de la alteridad vehiculada a una propuesta de abordaje intercultural, que además de proporcionar un conocimiento reflexivo del otro, promueva también una construcción y una consecuente reconstrucción subjetiva que pueda ocurrir en el momento de ponerse *entre* y en la posición del otro, conforme Fleuri (2006, p.32).

### **3 Sobre las distintas estrategias del decir: la potencialidad humanizar e instaurar en la composición artística y social del género cuento**

Es común entender los cuentos como un tipo de construcción narrativa abreviada, en otras palabras, los cuentos suelen ser comprendidos como narraciones que presentan menos hojas escritas frente a la novela, de acuerdo con una clasificación exclusivamente cuantitativa. Sin embargo, ese es un criterio bastante reductor, con respecto a la comprensión un poco más profundizada de las categorías y de las formas literarias<sup>16</sup>. Lo dicho hasta aquí supone que es fundamental examinar las producciones literarias, especialmente, a los cuentos, de una manera que las repercusiones sociales y culturales sean instrumentalizadas y significativas en los contextos que abarcan la enseñanza de lengua y de literatura extranjeras.

---

<sup>14</sup> A pesar de que nuestra propuesta esté relacionada a la enseñanza media brasileña, pusimos la cita para destacar la pertinencia del tema de la alteridad ya en las primeras etapas escolares del individuo, especialmente, con respecto a las lenguas extranjeras.

<sup>15</sup> “Por lo tanto, es conveniente entender que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española deben fomentar el conocimiento y la apreciación de las heterogeneidades entre los pueblos, es decir, los seres humanos en toda su expresión, exponiendo al estudiante a la otredad, así como las diferentes formas del decir, del pensar y del sentir, con el fortalecimiento de un sujeto social y ciudadano en la interacción discursiva crítica.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 19)

<sup>16</sup> V. Moisés (2006, p. 23-24).

Sobre ese aspecto, es interesante la distinción entre el *género de discurso primario* y el *género de discurso secundario* (BAKHTIN, 1997, p. 282). El primero se encuentra relacionado a la esfera cotidiana de las relaciones comunicativas, en cambio, el segundo tipo pertenece al nivel más complejo de las actividades comunicativas, esto es, a las circunstancias de una comunicación cultural más desarrollada que parece orientar la textura de producciones artísticas o científicas.

A pesar de que la distinción mencionada anteriormente trajo grandes contribuciones teóricas, el cisma categórico entre las dos alternativas de comunicación verbal resulta insuficiente, al optarse por la incómoda postura de analizar esos dos discursos a partir de una perspectiva de interrelación<sup>17</sup>, ya que comparten la misma naturaleza verbal (lingüística):

A diversidade funcional parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes. Provavelmente seja esta a explicação para que o problema geral dos gêneros do discurso nunca tenha sido colocado. Estudaram-se, mais do que tudo, os *gêneros literários*. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza verbal (lingüística). (BAKHTIN, 1997, p. 281)<sup>18</sup>

Esa dimensión de transición genérica y compartida de las actividades discursivas es relevante para percibir la constitución social subyacente a los textos que objetivan comunicar, sea mediante las estrategias simplificadas del decir, sea a través de los recursos lingüísticos indirectos o inusitados. En efecto, los hechos comunicativos cotidianos o artísticos son situados en el tiempo histórico, de donde se infiere que expresan determinada cultura y registran la dimensión social momentánea. Es por ese entre otros motivos que, a partir de la promoción de una lectura situada de textos artísticos, en clases de español como lengua extranjera, es alcanzable discernir rasgos culturales, además de las cosmovisiones, inseridos en los pormenores semánticos y en las particularidades sintácticas de composición del relato artístico, y, finalmente, lograr entender el mundo propio con anteojos ajenos.

---

<sup>17</sup> V. Bakhtin (1997, p. 282).

<sup>18</sup>“La diversidad funcional parece tornar los rasgos comunes a todos los géneros del discurso abstractos e inoperantes. Probablemente sea esta la explicación para que el problema general de los géneros del discurso nunca haya sido puesto. Han estudiado, más profundamente, los géneros literarios. Pero estos, tanto en la Antigüedad como en la época contemporánea, siempre han sido estudiados por el eje artístico-literario de su especificidad, de las distinciones diferenciales de transición genérica (en los límites de la literatura), y no en lo que atañe tipos particulares de enunciados que se diferencian de otros tipos de enunciados, con los que, sin embargo, poseen en común la naturaleza verbal (lingüística)” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Avanzando en nuestro razonamiento, es pertinente consultar las acepciones literarias y estructurales del género cuento:

História, narração, historieta, fábula, “caso”: com esta acepção, a palavra é empregada em Literatura. [...] para a acepção literária – que mais importa no momento – aventa-se ainda outra hipótese, com menos aceitabilidade. A origem da palavra *conto* estaria na forma latina *commentu* (*m*), com o significado de “invenção”, “ficção” [...]. Em qualquer hipótese, trata-se de uma palavra de remota existência nos vários sentidos em que pode, usualmente, aparecer. (MOISÉS, p. 15, 1965)<sup>19</sup>.

Parece cierto que los cuentos, en su comprensión literaria, son elaboraciones ficcionales, es decir, representan la realidad de una manera inventiva, con notoria capacidad de humanizar y sorprender<sup>20</sup>. En relación a la temática de la alteridad, en una óptica didáctica, es necesaria la percepción relativa a la manera de narrar el otro en los relatos<sup>21</sup>. Además, es valioso adoptar la cautela en examinar textos sobre el eje de la literatura comparada, especialmente, al contraponer al cotejar inclinaciones artísticas y preocupaciones sociales<sup>22</sup>:

La situación en que se encuentra el crítico no es simple ni cómoda. Pues le atraen y solicitan propósitos distintos y muchas veces opuestos. Estas opciones se reducen principalmente a cuatro. Tengamos presentes, en primer término, la distancia que media entre una inclinación artística (el goce de la literatura como arte) y una preocupación social (la obra como acto, como respuesta a las imperfecciones y deficiencias del entorno histórico del hombre). La diferencia, en segundo lugar, entre la práctica (la interpretación de textos particulares) y la teoría (la aclaración, sea explícita o no, de unas premisas y de un orden significativo). En tercer lugar, la distinción entre lo individual (la obra singular, el escritor inconfundible, la originalidad que la literatura escrita y culta hace posible) y el sistema (el conjunto, el género, la configuración histórica, el movimiento generacional, la inercia de la escritura). Y por último, la tensión entre lo local y lo universal, con la cual se enfrentan especialmente los comparatistas. (GUILLÉN, 1985, p. 17)

Por todo esto, es importante que el docente de lengua extranjera se ponga en una posición investigativa y no acomodada, de modo semejante al crítico literario, al presentarles

---

<sup>19</sup> “Historia, narración, fabula, “caso”: con esta acepción, la palabra es empleada en Literatura. [...] Para la acepción literaria – que más importa en el momento- se avienta todavía otra hipótesis, con menos aceptabilidad. El origen de la palabra cuento estaría en la forma latina *commentu* (*m*), con el significado de “invención”, “ficción. En cualquier hipótesis, se trata de una palabra de remota existencia en los variados sentidos en que pueda, ocasionalmente, surgir” (MOISÉS, 1965, p.15).

<sup>20</sup> Sobre las características del discurso ficcional, sugerimos la lectura de Lima (2002).

<sup>21</sup> Acerca de este punto, son recomendables los estudios de Subirats (1994) y Mignolo (2007) sobre la invención de América Latina, desde la perspectiva colonial, ya que esa discusión a pesar de necesaria excede los objetivos principales de ese trabajo.

<sup>22</sup> Aquí, por ahora, solamente nos interesa la relación de alteridad exhibida en el contacto del propio con el ajeno. Sería un poco desprevenido considerar ese trabajo fundamentado en la óptica de la literatura comparada, ya que, lo que se propone aquí es un diálogo temático entre los textos seleccionados.



a los alumnos textos literarios, conforme una iniciativa contextualizada, en el desarrollo del tema de la alteridad, lo cual exige además de percepciones estéticas, una comprensión integral relativa a los papeles y condicionantes entre el propio y el ajeno.

En síntesis, al considerar aspectos estructurales y retomando lo que fue dicho anteriormente, la elección del género cuento se debe, entre otras razones, al dinamismo de su secuencia narrativa, la cual es compuesta por una tensión que desencadena varias transformaciones (BRONCKART, 1999, p.220), lo que contribuye para la obtención de la atención y de la participación de los estudiantes, por medio del recurso de la expectativa. Basándose en eso, se busca lograr una lectura participativa y entusiasmada, pues, conforme Aroeira (1999, p.31) "contar histórias é uma experiência de grande significado para quem conta e para quem ouve"<sup>23</sup>. Además de configurarse como un género corto, y siendo así, adecuarse de una manera mejor a una breve secuencia didáctica.

#### **4 Sobre los encuentros y desencuentros: una introspección forastera entre dos universos que están a dialogar**

La alternativa a Julio Cortázar es justificada por el hecho de ese escritor configurarse como uno de los mayores escritores de América Latina, además de comprender que los estudiantes brasileños tienen el derecho de conocer esa percepción fantástica de la realidad presente en el cuento elegido.

Sobre ese género literario, Todorov (2007) asume la vacilación entre realidad e imaginación como rasgo fundamental del efecto de expectativa que las narrativas fantásticas suelen provocar en el lector<sup>24</sup>. Dicho brevemente se presenta al lector una situación que pretende ser banal hasta el momento en que es suplementada por eventos sobrenaturales, que, por supuesto, desafían la racionalidad humana, así que es fundamental a la manutención del efecto *fantástico* la constante duda o, simplemente, la constante tensión entre el hecho que obedece las reglas de la lógica y la ilusión no esclarecida.

Conforme Cesarani (2006) dos de las principales estrategias para mantener la complicidad del lector y el efecto de expectativa son *la posición del relieve de los procedimientos narrativos en el propio cuerpo de la narración* en que se destaca el proceso de

---

<sup>23</sup> “[...] contar historias es una experiencia de gran significado para quien las cuenta y para quien las oye.” (AROREIRA, 1999, p. 31).

<sup>24</sup> V. Roas (2014, p. 51).

experimentaciones en el ámbito de las narrativas del siglo XVIII; la satisfacción por contar las aventuras y las hazañas disfrutadas por los personajes, objetivando establecer una comunicación con el lector, promoviendo una especie de identidad entre el lector y la historia, al mismo tiempo que le recuerda que es solamente una narrativa; *la narración en primera persona* en que hay la presencia de compañeros de aventuras que comparten relatos de las experiencias curiosas que envuelven el personaje, dejando el hilo conductor de la secuencia de hechos cada vez más atractivo.

Es adecuado percibir que esas características se hacen presentes en el cuento del escritor argentino. *Axolotl* fue publicado en el libro *Final del juego* en 1956. En esta narrativa algunas características literarias de Cortázar pueden ser percibidas, especialmente, la tendencia fantástica, la presencia del extraño y su observación atenta, además de la aceptación del otro como parte del propio, explorando, explícitamente, la idea del doble. Los siguientes fragmentos registran de modo ilustrativo esos rasgos:

No quise consultar obras especializadas, pero volví al día siguiente al Jardín des Plantes. Empecé a ir todas las mañanas, a veces de mañana y de tarde. El guardián de los acuarios sonreía perplejo al recibir el billete. Me apoyaba en la barra de hierro que bordea los acuarios y me ponía a mirarlos. No hay nada de extraño en esto porque desde un primer momento comprendí que estábamos vinculados, que algo infinitamente perdido y distante seguía sin embargo uniéndonos. [...] Y entonces descubrí sus ojos, su cara, dos orificios como cabezas de alfiler, enteramente de un oro transparente carentes de toda vida pero mirando, dejándose penetrar por mi mirada que parecía pasar a través del punto áureo y perderse en un diáfano misterio interior [...] Los ojos de los axolotl me decían de la presencia de una vida diferente, de otra manera de mirar [...] Sin transición, sin sorpresa, vi mi cara contra el vidrio, en vez del axolotl vi mi cara contra el vidrio, la vi fuera del acuario, la vi del otro lado del vidrio. Entonces mi cara se apartó y yo comprendí. (CORTÁZAR, 1956, p. 1)

Todavía cabe señalar que además de las características exclusivamente estéticas, en el cuento de Cortázar, incluso en los fragmentos destacados, es posible percibir la representación del concepto de alteridad, bajo el modo atento con lo que el personaje observa al axolotl, intentando comprender su existencia extraña, especialmente, su manera distinta de percibir el mundo, hasta el momento en que, supuestamente, se convierte en un axolotl, y, finalmente, ocupa el lugar del otro. Indiscutiblemente, ese es un incidente *fantástico*.

Todorov (2007) realiza también una distinción entre los géneros *fantástico*, *maravilloso* y *extraño*. De acuerdo con el autor, el *maravilloso*<sup>25</sup> es un género que utiliza lo sobrehumano

---

<sup>25</sup> Para un mayor esclarecimiento sobre el género consultar Propp (1972).

de modo a construir un mundo paralelo al mundo real, es decir, lo sobrenatural se convierte en algo banal si lo es banal en el mundo paralelo creado en la narrativa. Luego, no existe la tensión entre la realidad y la imaginación. Los cuentos de hadas o las historias para niños son ejemplos de relatos maravillosos que, por medio de moralejas, introducen una acepción atenta sobre las conductas humanas.

Con relación a los cuentos infantiles, es importante recordar la validez transitoria y recursiva en los tiempos y en las culturas de esos relatos. Esas narrativas fueron traducidas en diversas lenguas, cada cual, con su versión y su rasgo cultural, pues son cuentos que en la infancia ya buscan esclarecer una parte de la condición humana:

É por meio dessa perspectiva que os contos de fadas, as lendas e os mitos etc. também deixaram de ser vistos como “entretenimento infantil” e vêm sendo redescobertos como autênticas fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo<sup>26</sup>. (COELHO, 2001, p.17).

Los cuentos “La pequeña cerillera” de Hans Christian Andersen y “Riquet, el del copete” a pesar de configurarse como narrativas para niños, designan reflexiones complejas en la construcción del carácter humano. “La pequeña cerillera” sorprende al lector por ser un cuento de navidad que no asume un final feliz. En ese aspecto, el relato es bastante realista al representar el *natural* antagonismo entre las situaciones humanas cotidianas.

Es común encontrar nuestros semejantes sufriendo y encarar eso como el orden natural de las cosas y, de pronto, destacar cualquiera actitud de ayuda al próximo. En la historia de Charles Perrault, las expectativas de una pareja de jóvenes príncipes *perfecta* y apasionada son frustradas: el chico no tiene belleza, pero posee inteligencia en demasía, mientras tanto la chica posee belleza en demasía y le falta inteligencia. De ahí, que uno necesita ponerse en el lugar del otro y superar los prejuicios para, en fin, percibir lo que interesa: el afecto indiferente a las diferencias. Finalmente, es importante percibir que, en las narrativas seleccionadas, la alteridad puede ser trabajada de distintos modos, con el propósito de vencer el individualismo creciente en la sociedad y favorecer un entendimiento más dialógico de la existencia humana.

---

<sup>26</sup> “Es a través de esa perspectiva que los cuentos de hadas, las leyendas y los mitos, etc. También dejaron de ser vistos como “entretenimiento infantil” y siguen siendo (re) descubiertos como auténticas fuentes de conocimiento del hombre y de su lugar en el mundo” (COELHO, 2001, p. 17).

## 5 Alteridad en la literatura como forma de humanizar en clases de ELE

La discusión sobre alteridad no es algo reciente, partiendo de la reflexión filosófica de Platón, la alteridad puede ser concebida de dos maneras, una es en el sentido ontológico (a partir de la oposición identidad y diferencia), y otra, en el sentido ético y antropológico (yo y el otro). Al reflexionar sobre identidad y diferencia, debemos destacar en la discusión de estudiosos como Hall (2006) una crisis de identidad del individuo moderno. Esa crisis se constituye delante de la acelerada transformación global, en que hay un constante flujo entre identidades y culturas. O sea, yo no soy un sujeto unificado, pero soy interpelado por culturas y mestizajes:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p.07).<sup>27</sup>

Además, al reflexionarnos sobre la dimensión ética y antropológica de alteridad, o sea, el yo y el otro, no podemos dejar de destacar el dialogismo bakhtiniano, al concebir el lenguaje en el “hablar” – comprendido a partir de la enunciación, y esta, se constituye en la interacción entre sujetos. De ese modo, en la concepción dialógica del lenguaje, el sujeto no se establece fuera del discurso, no se constituye fuera de “conflictos” entre voces. Así, al intentar enfocar en la alteridad en las clases de ELE, es necesario percibir que estaremos abordando una temática que abarca la subjetividad del sujeto y, por eso, es fundamental destacar en las lecturas de los cuentos esa subjetividad, aquí comprendida como una manera de (auto) conocimiento que no puede estar fuera de la comprensión del ajeno:

Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo plástico-pictural e único. (BAKHTIN, 2003, p. 33)<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> “Las viejas identidades que por tanto tiempo han estabilizado el mundo social, están en declinación, promoviendo el surgimiento de nuevas identidades y fragmentando el individuo moderno, hasta entonces, visto como un sujeto unificado. La llamada “crisis de identidad” es concebida como parte de un proceso más amplio de transformación que está desubicando las estructuras y los procesos centrales de las sociedades modernas y abalando los cuadros de referencia que ofrecía a los individuos un anclaje estable en el mundo social.” (HALL, 2006, p.07)

<sup>28</sup> “En la categoría del yo, mi imagen externa no puede ser experimentada como un valor que me incluye y me finaliza, ella solamente puede ser así experimentada en la categoría del otro y yo necesito ponerme a mí mismo bajo esa categoría para verme como elemento de un mundo exterior plástico-pictórico y único.” (BAKHTIN, 2003, p. 33)

En esa comprensión, la Literatura irá contribuir con los cuestionamientos sobre alteridad, a través, en primer lugar, del contacto de extrañamiento con el texto literario extranjero. En segundo lugar, por causa de la perspectiva intercultural, surgirán cuestionamientos acerca de la identidad, en cuanto sujeto uno, para entonces percibirse en el discurso en lengua extranjera como sujeto intercultural, pues “[...] são as práticas culturais que possibilitam o ensino-aprendizagem da língua”<sup>29</sup> (PARAQUETT, 2001, p. 193).

Por esa dirección, la alteridad se configura como temática para un abordaje didáctico que promueva la autonomía del alumno y, consecuentemente, la literacidad literaria – comprendiendo, no solamente como adquisición relativa a la habilidad de leer géneros literarios, sino también, apropiarse de la narrativa con criticidad, comprendiendo e interpretando, y especialmente, restituyendo de nuevas significaciones el texto literario. Así, en conformidad con lo dicho por Cosson (2016), al hablar que la el establecimiento de nuevos significados ocurre a través de la motivación del profesor y del alumno, se percibe que a pesar del proceso de escolarización ser necesario, no puede ser de un modo que va a rechazar la función social de la literatura. En ese sentido, en ese artículo, creemos que el estudiante debe ser mediado a convertirse en un sujeto proficiente en la comprensión oral, auditiva y escrita, dentro de la escuela y en las situaciones comunicativas sociales.

El texto literario se configura como una de las principales selecciones didácticas para el profesor de ELE abordar el tema de la alteridad, pues al trabajarnos con la comprensión del alumno sobre la cultura y la forma de comunicarse del extranjero, podemos hacer la relación y distinción entre el portugués brasileño y las diversas variantes del español y de la cultura hispánica. Además, al abordar sobre lo desconocido, la cultura del extranjero, es fundamental desmitificar los estereotipos construidos socialmente. De esa manera, al tematizar los aspectos sociales de la literatura en una práctica pedagógica direccionada a la comunicación en lengua extranjera, el profesor de lengua española irá fomentar “[...] a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.” (CANDIDO, 1995, p. 180)<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> “[...] son las prácticas culturales que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua [...]” (PARAQUETT, 2001, p. 193).

<sup>30</sup> “[...] la buena disposición para con el próximo, la sensibilidad para con las emociones, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, el sentido de belleza, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres, el cultivo del humor [...]” (CANDIDO, 1995, p. 180).

Por lo tanto, a este alumno no le será negado el derecho a la oportunidad de sensibilizarse, pues le será garantizado el mirar para el otro y su cultura. La efectiva enseñanza de la lengua extranjera debe enfocar además de las competencias comunicativas, en una pregunta: ¿cuál es el sentido para el alumno en tener clases de español como lengua extranjera? Y la respuesta debe estar aclarada en la mente del profesional docente, es nada más que el alumno pueda aprender a significarla delante de los conflictos de voces que se presentan, pues es a partir del ajeno que el estudiante de idiomas, o los alumnos de las últimas series de la enseñanza media, van a construir las propias enunciaciones.

## **6 Secuencia didáctica expandida**

Como vimos, por la Literatura ser concebida como un derecho universal que debe estar accesible a todas las personas, escogimos los cuentos “El Axolotl”, de Julio Cortázar, para discutir sobre la temática “¿Qué hacer para comprender lo que es extraño?”; “La pequeña cerillera”, de Hans Christian Andersen, a fin de abordar las experiencias del otro y la compasión por el otro; y “Riquet el del copete”, de Charles Perrault, para reflexionar sobre los vacíos, las carencias del individuo (que abarca la necesidad del otro), además de los valores sobre belleza e inteligencia – ¿Qué realmente importa? . Así, vimos en los cuentos escogidos la posibilidad de trabajar con el carácter humanizado de la Literatura y, entonces, discutir el papel del ciudadano de mirar el otro y reconocerse en sus dificultades, sueños y acciones.

Por lo tanto, creemos que, en las clases de ELE, además de la experiencia de lectura, podemos abordar aspectos culturales, situaciones comunicativas, que en cuanto hablante de una lengua extranjera, en un país extranjero/extraño del nuestro, tenemos que ocupar el lugar del otro para comprender y hablar. De esa manera, procuramos trabajar, así como afirma Aiub (2014), con el español de modo a considerar el aprendiz como un sujeto heterogéneo, que vivencia otra lengua para así significarla y de ese modo realizar un aprendizaje efectivo del español como lengua extranjera.

Así, para reflexionar sobre la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) en el Brasil, es preciso cuestionar y buscar interrelaciones entre aspectos lingüísticos y culturales en el proceso de aprendizaje del idioma, siempre haciendo también un movimiento de alteridad, al profesor pensar en cuales proximidades culturales y comunicativas son mejores para llevar “

[...] o estudante ver-se e constituir-se como sujeito pelo contato e exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade [...] (OCEM, 2006, p. 133)<sup>31</sup>.

A continuación de todo lo que fue discutido hasta ahora, proponemos una simplificación de una secuencia didáctica expandida<sup>32</sup> que posibilite la práctica de la literacidad literaria (COSSON, 2016) en el abordaje de los textos seleccionados. Para tanto, seleccionamos como público los alumnos del segundo año de la enseñanza media brasileña.

En la primera etapa de la secuencia didáctica expandida, conocida como *motivación* se sugiere un diálogo entre docente y estudiantes con el objetivo de efectivizar un cambio de ideas, con respecto al tema de la otredad, y así, obtener los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema vigente. En ese momento es oportuno presentarles las nociones filosóficas y sociológicas sobre el asunto.

La segunda etapa es la *presentación*. Es el momento ideal para presentarles a los estudiantes los cuentos que serán estudiados. Es indicada una breve contextualización de los textos basada en autores, periodo histórico y géneros literarios, especialmente lo fantástico y lo maravilloso, con el propósito de introducir la tercera etapa que es la *lectura*.

La *lectura* debe ser mediada por el profesor que puntuará las competencias comunicativas, relativas al hablar. Los sonidos generales, así como los tonos adoptados para señalar sorpresa, pregunta o insatisfacción también son observados por el docente, especialmente en los textos que presentan diálogos entre los personajes. Aquí también se hace necesario distinguir el tema de la otredad en los textos de modo breve.

Las *primeras interpretaciones* constituyen la cuarta etapa. Es el momento de conectar las discusiones anteriores sobre los estudios literarios. Es cuando profesor y alumnos descubren juntos las estrategias fantásticas de Cortázar, al mismo tiempo que comprenden lo maravilloso en los cuentos infantiles.

Las *segundas interpretaciones* reflejan las primeras, es decir, se caracterizan por una lectura más profundizada acerca del tema desarrollado por la secuencia. En esa etapa, el profesor junto a los estudiantes busca alcanzar el entendimiento del modo como la otredad es

---

<sup>31</sup> “[...] el estudiante a verse y constituirse como sujeto por el contacto y la exposición al otro, a la diferencia, al reconocimiento de la diversidad” (OCEM, 2006, p.133).

<sup>32</sup> Se optó por el modelo expandido de secuencia didáctica porque, además de facilitar el entendimiento del texto literario, también posibilita el entendimiento acerca de la literatura en general en un breve periodo de tiempo, en vista de la carga horaria de ELE.

abordada por textos distintos y como esas situaciones de aproximación al extraño, traducen, a sus maneras, las experiencias de los estudiantes de ELE.

Por fin, llegamos a la última fase de esa secuencia, conocida por *expansión*. Es el momento de ampliar el conocimiento, estableciendo redes de comunicación entre los significados. En las palabras de Cosson (2016, p.94): “[...] Investimento nas relações textuais, movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, possibilidades de diálogo.”<sup>33</sup> De esa forma, los estudiantes pueden actuar como autónomos, buscando las significaciones ocultas en los textos, relacionándolos a otros textos a fin de hacer alguna actividad productiva, como una producción textual en clase o alguna presentación oral sobre sus descubrimientos. Es un buen momento para el intercambio de percepciones acerca de los textos y del tema.

Finalmente, reconocemos que, a causa de las dificultades con respecto a las clases de ELE en Brasil, la secuencia presentada es adaptable a los contextos de enseñanza. Inicialmente, pensamos ser necesarios diez encuentros de cincuenta minutos cada uno, con el propósito de satisfacer las demandas de las actividades propuestas. Sin embargo, tal vez los profesores no dispongan de tanto tiempo, considerando determinaciones establecidas previamente. Así que pretendemos más sugerir que prescribir, más inspirar que reproducir.

## 7 Consideraciones finales

Enseñar lengua y literatura extranjera española en Brasil no es una tarea sencilla, teniendo en cuenta las necesidades mercadológicas, las ideologías, las condiciones de trabajo, además del poco tiempo de clase en las escuelas. Así, en ese artículo la alteridad surgió como una temática oportuna para promover el respeto al otro y la efectividad relativa al reconocimiento de valores como ciudadano. De esa manera, intentamos mostrar que es necesario en las clases de ELE hacer que el alumno se reconozca en el otro para constituirse en el proceso de inmersión en una lengua extranjera (AIUB, 2014). En ese sentido, se espera que el alumno, a partir de la secuencia didáctica presentada y de los temas desarrollados, tenga curiosidad en percibir las diferencias entre culturas distintas, como la hispánica y la brasileña,

---

<sup>33</sup> “[...] Inversión en las relaciones textuales, movimiento de ultrapassagem del límite de un texto para otros textos, posibilidad de diálogos” (COSSON, 2016, p.94).



incluso, distinciones culturales y de orden lingüístico en el léxico de varios países de hispano-hablantes.

Así, a pesar de las prácticas docentes del español en Brasil, en gran parte, exhibir enfoques tradicionalistas y descontextualizados, incorporados al planteamiento de lengua como producto, creemos que, todavía, existe la posibilidad de implementación de una enseñanza creativa, sorprendente, comprometida, crítica, eficiente e interactiva. La discusión que ha orientado ese artículo buscó reconocer en una lectura profundizada de textos narrativos, el cumplimiento de la función de formar el gusto literario, como propone las OCEM (2006) al exponer que el profesor debe formar para el placer de la lectura y estimular la visión crítica.

De esa manera, se pretende no limitar los momentos de clase a las formas categóricas y prescriptivas de enseñanza de lengua extranjera. Es algo relevante el incentivo a la competencia comunicativa, explorando el desarrollo del aprendiz como sujeto heterogéneo, que está experimentando su lengua materna y es tomado por el español como lengua extranjera (AIUB, 2014). Como dice Fernández (2010), el profesor, en el momento de planear las clases de ELE, debe tener aclarada la concepción de lengua y, también, segundo Cosson (2016), la concepción de literatura, pues necesitará procurar establecer decisiones en el proceso educativo acerca del enfoque metodológico que será elegido en la enseñanza del español lengua/literatura extranjera, pues eso va a influenciar en la distinción del material didáctico, de la evaluación, y principalmente, de la didáctica del profesor (FERNÁNDEZ, 2010).

## Referencias

AIUB, G. F. **O sujeito entre línguas materna e estrangeira**: lugar de interferências, historicidades e reverberações. Curitiba: Appris, 2014. p. 15-22.

ANDERSEN, H. C. **La pequeña cerillera**. España: Anaya, 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÁRCAMO, S. Debates de la actualidad: literatura y formación de profesores. **Abeache**, año 3, n. 4, 2013.

CELADA, M. **Unidad en la diversidad** (2006). In: Portal Informativo sobre la Lengua Castellana. Disponível en: <www.comunica.es> Acesso em: 02 de Jan 2016.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

CORTÁZAR, J. Axolotl *in* **Final del Juego**. Mexico: Editorial Los presentes, 1956.

FERNÁNDEZ, G. E. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. Col. **Explorando o ensino**, v. 12, p. 69-84, 2010.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago, 2003.

GUILLÉN, C. **Entre lo uno y lo diverso: introducción a la literatura comparada**. Barcelona: Editorial Crítica, 1985.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, L. C. **Teoria da Literatura e suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MIGNOLO, W. **La idea de America Latina**. Tradução Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

MOISÉS, M. **A criação literária - Prosa**. São Paulo, Cultrix. 1965.

\_\_\_\_\_. MOISÉS, M. O conto. In: \_\_\_\_\_. **A Criação Literária: prosa**. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORÓN, R. G. La competencia pragmático-conversacional en los manuales de español como lengua extranjera: breve revisión teórico-práctica desde la teoría pragmática de la cortesía lingüística. In: RUHSTALLER, S.; BERGILLOS, F. L. **La competência Lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como LE**. Sevilla: Editorial Edinumen, 2004.

PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de espanhol/LE no Brasil. **Hispanismo 2000**, Madrid, v. 1, p. 186-194, 2001.

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – UNDIME**. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola – Ensino Fundamental e Médio**. 2013.

PERRAULT, C. **Riquete el del copete**. España: Parramon Paidotribo, 2012.

PROPP, V. **La morfología del cuento**. Madrid: Ediciones AKAL, 1998.

ROAS, D. **A ameaça do fantástico: aproximações teóricas**. Tradução Julián Fucks. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SUBIRATS, E. **El continente vacío: la conquista del nuevo mundo y la consciência moderna**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1994.

TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Artigo recebido em: 10.05.2017

Artigo aprovado em: 18.07.2017