

anais

ISSN: 2318-4175

VII SEMINÁRIO NACIONAL
DO ENSINO MÉDIO
SENACEM



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO
E INTERDISCIPLINARIDADE

V ENACEI

PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICAS, CURRÍCULO: PARA RETOMAR O FOCO NA QUALIDADE



**EVENTO
HÍBRIDO**

09, 10 e 11 de novembro de 2022

Mossoró | Rio Grande do Norte | Brasil

Realização:



Apoio:



VII Seminário Nacional do Ensino Médio **V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade**

Prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade

ORGANIZADORES:

Antonio Anderson Brito do Nascimento
Dorgival Bezerra da Silva
Fernanda Sheila Medeiros da Silva
Jean Mac Cole Tavares Santos
Maria Kélia da Silva

Mossoró/RN
2022

© VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro
Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

REALIZAÇÃO ►►

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Faculdade de Educação (FE/UERN)
Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

APOIO ►►

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)
Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (PET PEDAGOGIA - FE/UERN)
Publique Coletivo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade (4/5. : 2022: Mossoró, RN)

Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade - 09, 10 e 11 de novembro de 2022, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN - Campus Mossoró/RN. Organização: Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Mossoró: UERN, 2022.

1. Ensino médio. Escola pública. Currículo. Qualidade do ensino.

1. Vários autores. 2. Inclui bibliografia.

ISSN: 2318-4175

COORDENAÇÃO GERAL ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

DIAGRAMAÇÃO ▶▶

Dorgival Bezerra da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

Amanda Emilly Pereira de Oliveira

Ana Julia Ferreira de Souza

Anaylla da Silva Lemos

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Brena Kesia Costa Pereira

Danilo Caique Pereira de Oliveira

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Heryson Raisthen Viana Alves

Maria Goretti da Silva

Maria Itayane Alves dos Santos

Maria Kélia da Silva

Maria Luiza da Silva Leite

Meiry Fernandes da Silva

Meyre Ester Barbosa de Oliveira

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira

Sara Alessandra Rocha Pereira

Sara Raissa Rodrigues de Lima

Vanessa de França Almeida Gurgel

COMISSÃO EXECUTIVA ▶▶

Ana Julia Ferreira de Souza (UERN)

Antonio Anderson Brito do Nascimento (POSENSINO/UFERSA)

Danilo Caique Pereira de Oliveira (UERN)

Dorgival Bezerra da Silva (POSENSINO/UFERSA)

Fernanda Sheila Medeiros da Silva (UERN)

Heryson Raisthen Viana Alves (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador geral)

Maria Kélia da Silva (PPGE/UFC)

Maria Luiza da Silva Leite (UFERSA)

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira (UERN)

COMISSÃO CIENTÍFICA ►

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)	Júlio Ribeiro Soares (UERN)
Albino Oliveira Nunes (IFRN)	Leonardo Leônidas de Brito (COLÉGIO PEDRO II)
Andrezza Maria Batista Tavares (UFRN)	Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)
Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)	Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)
Bento Duarte Silva (UMINHO)	Magnolia Margarida dos Santos (UFRN)
Cristian Jose Simoes Costa (IFAL)	Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)
Diego Carvalho Viana (UEMASUL)	Marcia Betania de Oliveira (UERN)
Elcimar Simao Martins (UNILAB)	Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)	Maria Aparecida dos Santos Ferreira (UFRN)
Eliane Anselmo da Silva (UERN)	Maria Carmem Silva Batista (UERN)
Elias Feitosa de Amorim Jr (UPS)	Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)
Eloisa Maia Vidal (IFCE)	Maria Margarita Villegas Graterol (UFERSA)
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira (IFRN)	Mercês de Fátima dos Santos Silva (UFRN)
Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)	Monica Ribeiro da Silva (UFPR)
Emanuela Monteiro (UERN)	Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)
Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)	Míria Helen Ferreira de Souza (UERN)
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha (UFMT)	Nilsângela Cardoso Lima (UFPI)
Fatima Maria Nobre Lopes (UFC)	Patricia Cristina de Aragão (UEPB)
Felipe de Azevedo Silva Ribeiro (UFERSA)	Paulo Augusto Tamarinini (UERN)
Francisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)	Raimundo Ferreira do Nascimento (UFPI)
Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN)	Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)	Rita de Cassia da Conceicao Gomes (UFRN)
Giann Mendes Ribeiro (UERN)	Roberto Leher (UFRJ)
Guilherme Paiva de Carvalho (UERN)	Rosanne Evangelista Dias (UERJ)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)	Rozeane Albuquerque Lima (UFERSA)
Iasmin da Costa Marinho (UERN)	Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)	Silvia Helena de Sá Leitão M. Freire (FAMSP)
João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)	Sofia Lerche Vieira (UECE)
José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE)	Thiago Machado da Silva Acioly (UEMASUL)
José Gerardo Vasconcelos (UFC)	Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)
José Ribamar Lopes Batista Junior (UFPI)	Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Josefa Jackline Rabelo (UFC)	Willana Nogueira Medeiros Galvao (UECE)
Josélia Carvalho de Araújo (UERN)	Zacarias Marinho (UERN)
Josenildo Soares Bezerra (UFRN)	

O conteúdo dos artigos, bem como a revisão ortográfica e normas da ABNT são de inteira responsabilidade dos autores.

**GRUPO DE
DISCUSSÃO** **12**

**Ensino e pesquisa de
língua estrangeira na
escola pública**

**GRUPO DE
DISCUSSÃO** **13**

Oralidade e letramentos

SUMÁRIO

A saúde mental em livros didáticos de língua inglesa do novo ensino médio sob um prisma discursivo

Emanuele Vitória de Oliveira Leite; Francisco Vieira da Silva

Pág. (9 – 19)

Discursos sobre o *bullying* em livros didáticos de língua inglesa do novo ensino médio

Maria Luiza Fernandes Mariano; Francisco Vieira da Silva

Pág. (20 – 32)

O combate ao discurso de ódio na internet nas aulas de língua inglesa na escola pública: planejamento de aulas

Myrna Cibelly de Oliveira Silva

Pág. (33 – 44)

O ensino crítico de língua inglesa na escola pública: apresentando um plano de ação

Ramilson Medeiros de Macêdo Saldanha

Pág. (45 – 56)

Pedagogia da autonomia no ensino de língua inglesa na escola pública: uma análise de livro didático

Germano Farias Pascoal

Pág. (57 – 67)

A interdisciplinaridade e a literatura infantil: o texto e o contexto para a formação da criança

Verônica Maria de Araújo Pontes; Daniely Aliny da Silva Barros

Pág. (68 – 79)

O ensino da oralidade por meio do podcast: o uso do “podzencast” como proposta pedagógica em uma escola em tempo integral

Dianna Paula Pinto Moreira

Pág. (80 – 90)

Para quando você se for: a representação da morte na literatura infantil contemporânea

Maria Eduarda Ferreira de Oliveira; Valmaria Lemos da Costa Santos

Pág. (91 – 103)

Pesquisa e formação: um estudo sobre a aplicabilidade das oficinas de letramento

Igo Delanio Bezerra de Medeiros

Pág. (104 – 115)

A SAÚDE MENTAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO NOVO ENSINO MÉDIO SOB UM PRISMA DISCURSIVO

Emanuele Vitória de Oliveira Leite¹
Francisco Vieira da Silva²

RESUMO

Este trabalho constitui um recorte de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), cujo principal objetivo consiste em refletir acerca de discursos sobre a saúde mental em livros didáticos de Língua Inglesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021. Tais livros estão amparados pela Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), bem como pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). A saúde mental representa uma temática candente da atualidade e a inserção dessa questão no Novo Ensino Médio busca atender a uma demanda urgente da sociedade. Teoricamente, o estudo toma como aporte as investigações de Foucault (2007; 2008; 2010), de Dardot e Laval (2016), de Safatle, Silva Junior e Dunker (2021) e Szundy (2022). Integram o *corpus* de análise séries enunciativas provenientes de livros didáticos de Língua Inglesa aprovados pelo PNLD antes referido. As análises parciais permitem observar que os discursos acerca da saúde mental ancoram-se em relações de saber e poder responsáveis por levar o jovem do ensino médio a rastrear os sinais de quadros que tipificam a doença mental e buscar um atendimento especializado. Os textos que discutem essa temática ora buscam refletir apenas sobre questões gramaticais da língua inglesa, ora geram debates importantes na sala de aula do ensino médio acerca de questões como a depressão e a ansiedade.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Saúde mental. Livro didático. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil lidera o *ranking* do país mais ansioso do mundo com maior número de pessoas que sofrem com sintomas de ansiedade. Neste mesmo viés, a pandemia do vírus SARS-CoV-2, doravante Covid-19, que teve início em 2019 também é responsável pelo crescimento vertiginoso desse número já alarmante. As causas são distintas e podem ser pensadas a partir do medo constante, do isolamento social, e de cenários sociais, políticos e econômicos que se agravaram no contexto pandêmico, como o aumento da taxa de desemprego, por exemplo.

Referindo-se ao aumento dos casos de ansiedade, Moura e Silva (2021) afirmam que tal fato pode estar relacionado a causas diversas, como é o caso da exigência de produtividade que é característica das sociedades de sistema capitalista e interesses neoliberais, em que o sujeito é levado a um conflito frequente consigo mesmo em busca de propósitos, posições e metas que, nem sempre, dependem apenas do seu esforço. É o caso, por exemplo, das questões de desemprego já mencionadas e cujos números chegaram, no segundo trimestre deste ano de 2022, ao total de 10,1 milhões de desempregados, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A insegurança, o desamparo, as gritantes desigualdades sociais, a incerteza

¹ Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN). E-mail: emanuellevitoriaa15@hotmail.com.

² Doutor em Linguística. Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação ampla entre a UERN, a UFERSA e o IFRN. E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

de um futuro estável e sólido são fatores que possibilitam o aparecimento de doenças não só físicas, mas, principalmente, psíquicas.

Focalizando, por exemplo, no cenário pandêmico, o número de mortes por Covid-19 no Brasil já ultrapassa a marca dos 558 mil brasileiros que, infelizmente, foram ceifados pelo vírus e deixaram aqui a incerteza e a insegurança quanto à doença respiratória. Todo este cenário é suficiente para engendrar quadros de psicopatologias diversas que perturbam a saúde daqueles que, ainda sem predisposição genética, participem de tal conjuntura (MOURA; SILVA, 2021). Neste sentido, estas questões supramencionadas e aliadas a outras são fatores que desencadeiam o aumento de casos de pessoas com problemas de saúde mental.

Convém, no seio dessas problematizações, discutirmos o neoliberalismo como um modo de governo que considera sobretudo o princípio da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016) e gerencia o sofrimento mental. Frente ao exposto, o neoliberalismo governa os sujeitos de modo a prestarem atenção sobre si, num movimento de auto responsabilização sobre a sua vida, suas conquistas e, não obstante, das suas emoções, como uma espécie de autogoverno, ou a ilusão disso.

O governo mencionado pelos autores franceses e este de que falamos não diz respeito a uma instituição, mas a uma atividade de gerência e administração dos corpos, uma racionalidade; todavia, segundo os autores, trata-se de uma administração com ares de liberdade e de autonomia que possibilita que o indivíduo se submeta às normas. Segundo Safatle, Silva Junior e Dunker (2021, p.22), “para que a liberdade como empreendedorismo e livre-iniciativa pudesse reinar, o Estado deveria intervir para despolitizar a sociedade, única maneira de impedir que a política interviesse na autonomia necessária de ação da economia”.

O caso da Reforma do Novo Ensino Médio, amparada na Lei nº 13.415/2017, encontra-se articulada com os ideários já mencionados, especialmente no que diz respeito ao imaginário de que o aluno é um sujeito livre para gerenciar e administrar o seu currículo de acordo com os seus interesses e projetos futuro. Logo, o jovem é levado a se compreender como o protagonista do seu currículo e, portanto, das suas escolhas para a vida futura, promovendo o devaneio do autogoverno e auto responsabilização explanadas por Dardot e Laval (2016). Assim sendo, o privilégio de escolha sobre o que cursar no ensino médio constitui uma falácia no sentido de o sujeito ter liberdade, tais discursos, são característicos do *life coaching* como um serviço de apoio/suporte direcionado ao cliente de forma que prevaleça as suas aspirações e desejos.

Antes mesmo da sua versão aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a BNCC já contava com duas versões anteriores. Entretanto, foi apenas na versão final de 2018 que a reforma do ensino médio foi incluída. Assim, compreendemos que o documento é concebido como uma política pública brasileira que, enquanto base, é compreendida como “[...] arena ideológica de disputa de vozes institucionais que são legitimadas” (SZUNDY, 2022, p. 124).

Isso posto, vê-se que a BNCC focaliza a construção e prioridades individuais do sujeito numa lógica isolada (nunca coletiva) como um sujeito racional responsável por seus sucessos e fracassos, revelando ainda uma dinâmica propensa à formação para o mundo do trabalho e de um sujeito empreendedor de si mesmo (MALERBA, 2017). Segundo essas considerações, a reforma ocupa-se do preparo do jovem para o mundo do trabalho, rompendo, por sua vez, com a universalização da escola pública.

Nesse contexto, a escola pode ser entendida como um espaço formativo e, enquanto orientada/sustentada por esses documentos, um espaço que contribui para reprodução de ideais neoliberais. A questão da saúde a ser tratada nas escolas está amparada dos Temas Transversais Contemporâneos (TTC), por meio dos seguintes eixos: a ética, a orientação sexual, a pluralidade cultural, o meio ambiente, o trabalho e consumo e a saúde. É este último que focalizaremos

neste estudo, visto que os livros didáticos, no desenvolvimento das atividades apresentadas, enfatizam o dever de o sujeito policiar-se e cuidar-se quanto às suas questões socioemocionais.

No que tange à escolha pelo livro didático de língua inglesa, optamos por este componente, pois o inglês, enquanto língua das relações, possibilita acesso a benesses do sistema capitalista e do mundo globalizado, tendo em vista a sua posição de prestígio social. De acordo com o estudo de Szundy (2022), o *status* do inglês enquanto língua franca parece estar na BNCC a serviço do neoliberalismo, haja vista que há um estímulo ao desenvolvimento das habilidades e das competências para que este jovem se torne um usuário da língua e um empreendedor da sua vida, para que se sinta apto a participar dessas relações e da posição da língua, sem, contudo, habilitar esse sujeito a questionar e/ou entender como opera o funcionamento do sistema.

A hipótese empreendida neste estudo diz respeito ao fato de os discursos presentes nesses livros estarem ancorados em relações de saber e poder que convocam o jovem a identificar e cuidar da sua saúde mental por meio de estratégias biopolíticas flagradas nos livros do novo ensino médio.

Quanto à justificativa onde ancoramos este trabalho, é possível evidenciar que se trata de uma temática emergente, necessária e contemporânea, visto que o sofrimento psíquico é tido como centro das pautas discutidas em diferentes meandros, como na saúde, na educação e no mundo do trabalho. É o caso, por exemplo, da campanha Janeiro Branco³ responsável por possibilitar conscientização e orientar os indivíduos a se atentar a questões de saúde mental, bem como o combate de tabus e a promoção de ações reflexivas sobre a causa. A campanha, portanto, é ressignificada em diferentes contextos, como esta veiculada nos sítios *Sucess People Terra* e pelo Portal ODS que noticiam: “janeiro branco: a saúde mental preocupa o mercado”, trata-se da tentativa de promover o desenvolvimento de práticas nas empresas que estejam voltadas ao bem-estar dos colaboradores, pois, seguindo essa perspectiva “Colaborador satisfeito é igual a engajamento e maior lucro. Profissional mais engajado potencializa os resultados das organizações”, foi a fala do diretor da empresa *neuro sucess*, Luciano de Mello⁴.

Por consequência, reiteramos que trabalhos de cunho teórico que deem conta de exemplificar e discutir as causas, bem como essas estratégias políticas e sociais de forma reflexiva quanto às questões de saúde mental tornam-se necessárias para que se possa ler o mundo mais criticamente, sobretudo àqueles que estão ligados a pesquisa e ao fazer pedagógico.

Ressaltamos ainda que a nossa pretensão não é afrontar a necessidade de se falar sobre o adoecimento mental, nem mesmo negar que existam práticas capazes de prevenir ou melhorar os sintomas de patologias e/ou esgotamento mental, contudo, objetivamos analisar criticamente os interesses neoliberais existentes em tais discursos e investigar o funcionamento dessas relações de poder.

METODOLOGIA

A metodologia que direciona este trabalho apresenta natureza descritiva-interpretativa de pesquisa, amparada em abordagem qualitativa, a fim de investigar os aspectos que são subjetivos à temática em questão presentes em discursos acerca da saúde mental em livros

³ Página oficial da campanha: <https://janeirobranco.com.br/>

⁴ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/janeiro-branco-a-saude-mental-preocupa-o-mercado.598aa6e1da9841f568f878e125655c8auo9hefci.html#:~:text=O%20objetivo%20da%20campanha%20%C3%A9,melhores%20condi%C3%A7%C3%B5es%20aos%20seus%20colaboradores.>

didáticos de inglês do novo ensino médio, não levando em conta questões de natureza quantitativa ou de variedades controladas.

Os critérios considerados quanto à escolha dos livros foram os seguintes: (i) terem sido aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 e (ii) apresentarem discursos, seções ou atividades referentes à saúde mental dos sujeitos.

O *corpus* analisado provém de enunciados presentes em dois livros de língua inglesa. O livro *Interação inglês*, de 2020, publicado pela editora do Brasil, de autoria de Albina Escobar e Juliana Franco e aprovado pelo PNLD (2021), e o livro didático *Joy!*, editado por Denise de Oliveira e publicado pela editora FTD. O *corpus* é composto por três materialidades, a saber: (a) *50 ways to take a break*; (b) *Success and happiness: do they mean the same?* e (c) *It's up to you*.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste tópico desenvolvemos a análise das materialidades a partir dos pressupostos já discutidos no decorrer deste trabalho. Os subtópicos que sucedem referem-se aos títulos das materialidades presentes no livro.

50 ways to take a break (50 maneiras de fazer uma pausa).

A nossa análise parte de materiais contidos no livro didático *Interação Inglês* que está estruturado em seis unidades que passeiam por temáticas distintas como carreira, autocuidado, empreendedorismo, alfabetização cultural, alfabetização midiática, diversidade e inclusão. Cada uma destas temáticas possui o total de quatro lições que dão conta de incluir as habilidades da língua inglesa: *reading*, *listening*, *speaking* e *writing*. A materialidade aqui analisada é extraída da lição b da unidade seis, *self-awareness* que, traduzido para o português, refere-se ao termo autocuidado. A lição aborda a temática de saúde e bem-estar.

A lição traz propostas de atividades distintas que vão desde o exercício de estratégias de leitura, inferências de leitura, gramática à interpretação textual. Há, portanto, um pôster com a seguinte mensagem “50 ways to take a break”, na imagem, apresentam-se diversos recortes e figuras que expressam atividades diárias, práticas de lazer e atitudes que o sujeito pode adotar para que seja possível fazer uma pausa da sua rotina. Entre as imagens apresentadas no poster podemos citar: ser grato por tudo, dirigir para um lugar novo, andar de bicicleta e desligar o aparelho celular. Além dessas, outras atividades ligadas a medidas terapêuticas também estão expostas, como: regar plantas, estar em contato com a natureza, dançar ao som de uma música e fazer alongamentos. Junto ao pôster, também aparecem três perguntas: (a) quantas dessas atividades você tem feito ultimamente?; (b) você geralmente tira um tempo só para você? O que você faz nesse tempo? e (c) quais dessas atividades podem ajudá-lo a manter sua autoconsciência de maneira agradável?. As possíveis respostas são abertas e pessoais.

Figura 1- 50 ways to take a break



Fonte: Livro didático, Escobar e Franco (2020)

Flagramos, neste sentido, o que Foucault (2007) denomina tecnologias biopolíticas que incidem sobre a vida do sujeito buscando tomar a qualidade da vida da população por meio de técnicas do cuidado de si. Nessa perspectiva, o pôster apresenta algumas condutas que possibilitam que o sujeito desenvolva uma maior consciência sobre si, além do bem-estar físico e psicológico proporcionados através dessas atividades de caráter terapêutico. No livro didático, o pôster apresentado suscita apenas as questões já trazidas de cunho mais reflexivo sobre o que o (a) aluno (a) tem feito para desenvolver a sua autoconsciência. No entanto, não há questões mais aprofundadas sobre, por exemplo, a necessidade do desenvolvimento da competência.

A autoconsciência, partindo dessas considerações, diz respeito a uma habilidade onde o sujeito é conhecedor de si, das suas emoções e comportamentos e, portanto, alguém capaz de lidar com as contrariedades. Neste sentido, a autoconsciência constitui uma das competências socioemocionais propostas pela BNCC que apresenta, na competência geral oito: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p.10). Portanto, adentra-se numa questão de agenciamento de si e de governo que se exerce sobre si e sobre os outros, no corpo, na alma e na maneira de agir dos sujeitos (FOUCAULT, 2008).

Success and happiness: do they mean the same? (Sucesso e felicidade: eles significam o mesmo?)

A materialidade, também presente no livro didático “Interação inglês”, está exposta na lição da unidade cinco que aborda a temática da carreira. O título “*Success and happiness: do they mean the same?* ”, no português brasileiro, pode ser entendido como: “sucesso e felicidade: eles significam o mesmo? ”. Em orientação direcionada ao professor, o livro relata que o profissional deve incentivar a reflexão sobre o conceito de felicidade e sucesso de forma que os

estudantes discutam a relação dos fatores com a escolha de uma carreira por meio de análise de imagens (ESCOBAR; FRANCO, 2020).

Na página onde se encontra a materialidade são apresentadas três imagens aos alunos. Na primeira, um casal vestido com roupas tradicionais, de mãos dadas e aparentemente apaixonados se olham fixamente. A imagem foi retirada do filme “*la la land*” de Damien Chazelle, em 2016. A segunda imagem, também de um filme, vemos a figura de uma mulher, jovem, aparentemente muito feliz com uma considerável quantia de dinheiro em mãos. A imagem é uma referência ao filme “*mad money*” de Callie Khouri, em 2008. Na terceira e última imagem, vemos a figura de jovens voluntários, aparentemente felizes, desenvolvendo um trabalho voluntário de limpeza em um parque. Abaixo das imagens, o enunciado solicita que o aluno leia as diferentes visões de sucesso e, em seguida, os combine com frases que aparecem em seguida.

Figura 2- *Success and happiness: do they mean the same?*



Fonte: Livro didático, Escobar e Franco (2020)

Nos enunciados que são apresentados vemos a predominância de algumas questões como a necessidade de ser perseverante quando se deseja algo; sobre a ideia de o sucesso estar relacionado ao que faz o sujeito feliz; ao fato de que, para se alcançar o sucesso, não se pode esperar passivamente, mas fazer acontecer e, por fim, que para se alcançar o sucesso é necessário estar bem consigo mesmo e com a sua vida. Tal fato articula-se ao ideário neoliberal porque nos permite examinar um discurso de gestão de vida, de iniciativa, de individualização do sujeito como único responsável pelo curso de sua vida, como se o sistema e as estruturas externas não fossem igualmente determinantes nas práticas, ações, nas decisões e na subjetivação desses corpos. Portanto, os preceitos neoliberais ancoram-se, neste sentido, nesses discursos dos documentos que isolam o sujeito e o convoca a adequar-se a um discurso de autossuficiência. Os ideais neoliberais fazem circular prioritariamente os discursos de maximização dos interesses do sujeito, mas sempre de forma muito individual; no melhor desempenho das performances e nas ideias de competitividade e do jogo da concorrência (SAFATLE; SILVA JUNIOR, DUNKER, 2021).

Partindo da materialidade, vemos que, num primeiro momento, o sujeito é levado a refletir sobre as imagens que suscitam distintas visões de sujeitos aparentemente bem-sucedidos e felizes. A primeira imagem aflora o sentido de que os sujeitos possuem sucesso no amor e, por isso, são felizes por terem/estarem na companhia um do outro. A segunda apresenta uma jovem bem-sucedida em sua vida financeira e, portanto, feliz, porque pode ter acesso a bens materiais e figurados do capitalismo. Quanto à terceira imagem, esta releva o sucesso dos voluntários em participar da causa, atrelando o sucesso a uma imagem de nobreza e resiliência, pois desenvolve boas ações. Com isso, identifica-se que o principal sentido que emerge é a necessidade do sujeito se ver realizado e feliz independente daquilo que faça.

Ainda há uma outra questão: “*Which quote do you identify the most with? Why?*” (ESCOBAR; FRANCO, 2020, p. 227). Nela, o (a) aluno (a) é questionado: [com qual citação você mais se identifica? Por que?]. Vê-se que, apesar de abertas, a respostas pessoais, o livro

limita as possíveis respostas apenas àquelas concepções expostas. É apenas na última questão da atividade onde o (a) aluno (a) é questionado (a) se as palavras são sinônimas e se é possível se ter um sem o outro. Não há maiores reflexões nem uma problematização mais profunda sobre a possibilidade de o sucesso não estar, necessariamente, aliado à felicidade, como se fossem correlatos. Neste caso, a própria ideia de sucesso pode ser questionada, pois é como se houvesse um consenso social de que a ideia do sucesso estaria relacionada apenas aos discursos trazidos pelo livro.

Logo, o discurso que circula no livro didático faz emergir o sentido de que ambos os termos são sempre relacionados e, para que se alcance a felicidade é preciso ter sucesso, seja no amor, numa dimensão mais afetiva; na vida financeira ou consigo mesmo (a) em atividades que possibilitem o bem-estar do sujeito.

Pensando as materialidades expostas, corrobora-se com as ideias de Safatle, Silva Junior e Dunker (2020, p.22), onde os autores afirmam que o neoliberalismo se trata de “[...] passar do social ao psíquico e levar sujeitos a não se verem mais como portadores e mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance”. Com isso, vemos que os enunciados também reforçam os ideais neoliberais porque fazem emergir o sujeito como alguém que necessita estar bem consigo mesmo para que possa ser produtivo, visto que a ideia do sucesso está sempre relacionada a alguma atividade, inclusive a concepção de ser sempre perseverante e não esperar passivamente pelas realizações. Os alunos, assim, são responsabilizados pela gestão das suas emoções e pelo seu sucesso.

It is up to you (É com você/cabe a você)

A última materialidade aqui analisada está exposta no livro didático *Joy!*, editado por Denise de Oliveira e publicado pela editora FTD. O livro está organizado em dezoito unidades que abordam temáticas contemporâneas com títulos inovadores, a saber, alguns casos: “*Necessity is the mother of invention*, [Necessidade é a mãe da invenção]; *This is music to my ears*, [Isso é música para meus ouvidos]; *I’ll be there for you*, [Eu estarei lá para você]; *with time on your hands*, [Com o tempo em suas mãos] e *It is up to you* [É com você/cabe a você]. (OLIVEIRA, 2020).

Na materialidade analisada é possível observarmos uma garota, jovem e, pelo aspecto, está refletindo sobre questões que parecem estar relacionadas às suas escolhas da vida futura, como a universidade, carreira, lazer e viagem. As setas expostas fazem circular o sentido de que são escolhas que devem ser tomadas pela garota que parece não ter sido escolhida por acaso, mas com vistas a representar o público jovem. O título da unidade “*It is up to you*” também atribui ao jovem a responsabilidade de escolha, pois, traduzido para o português, temos: “É com você” ou ainda “cabe a você”.

Logo abaixo, com destaque em verde, o livro apresenta uma proposta: *exchanging ideas* [trocando ideias]. Nela, há quatro questões de caráter subjetivo: (a) qual fase da vida você acha que a garota da fotografia está vivendo? Por quê?; (b) como você acha que a garota está se sentindo? Explique!; (c) qual é a relação entre a imagem destas páginas de abertura e a expressão *it’s up to you?* e (d) você se preocupa com o futuro e com os caminhos que deve percorrer ao longo de sua vida? Explique. (OLIVEIRA, 2020, p. 275).

Figura 3- *It is up to you*



Fonte: Livro didático, Oliveira (2020)

As questões direcionadas ao público-alvo (jovens), faz suscitar reflexões sobre a fase da juventude como aquela onde são necessárias as escolhas que certamente delinearão o caminho a percorrer. O aluno também é convocado a pensar sobre questões emocionais nas questões b e d, sobretudo nesta última, quando se questiona sobre suas preocupações quanto ao futuro. A partir disso, vemos que o livro propõe essa discussão para que se contemple o objetivo proposto pela atividade: “conversar e refletir sobre decisões em relação ao futuro e à carreira profissional” (OLIVEIRA, 2020, p. 274). Adentra, portanto, no âmbito das escolas e do componente de língua inglesa, a necessidade que o sujeito identifique e preocupe-se com as suas escolhas futuras por meio de um mecanismo de cuidado e gerência que são veiculados nesses discursos. A análise permite ainda observar que, apesar de inicialmente trazer uma proposta de discussão sobre o futuro, como universidade e lazer, por exemplo, o foco recai apenas sobre a questão profissional.

Na mesma página, ainda há outra questão que pode ser pensada sob a ótica do neoliberalismo. Nela, o aluno deve identificar em qual das perguntas abaixo caberia coerentemente a resposta *it's up to you*. São apenas duas perguntas: (a) *Do you like to go to the park?* [Você gosta de ir ao parque] e (b) *Do you want to go to the park on Saturday or Sunday?* [você quer ir ao parque no sábado ou no domingo?]. A distinção entre as perguntas, para além do complemento que denota a ideia de possibilidade de escolha do aluno (sábado e domingo), está também nos verbos: *like* [gostar] e *want* [querer]. Logo, o surgimento do discurso de que o aluno é protagonista e, cabe a ele (a) uma escolha responsável não só sobre a questão que discute o uso da expressão, como também sobre a sua vida.

Na página seguinte, algumas questões discutem os interesses e as características onde os alunos se destacam por serem fortes e por entenderem onde possuem melhor desempenho. As questões também são subjetivas e abertas. Numa delas, o aluno é questionado da seguinte maneira: “em sua opinião, quais habilidades os profissionais abaixo precisam ter para exercer suas funções de forma eficiente?” (OLIVEIRA, 2020, p. 276). Abaixo, aparecem as imagens de diferentes profissionais (professor, advogado, *web designer*, vendedora, recepcionista e comissário de bordo). Chama-nos a atenção as habilidades: habilidade para trabalhar sob pressão; habilidades comunicativas; criatividade; liderança; capacidade de multitarefa, organização, paciência, resolução de problemas; habilidades de trabalho em grupo e habilidades tecnológicas.

Por fim, visualizamos apenas uma questão que aborda um relato acerca das emoções do sujeito que enuncia referindo-se aos seus sentimentos em pensar e projetar um futuro incerto

para a sua vida. O relato está exposto da seguinte maneira: “*The more I think about my future the more my anxiety grows. Thinking about my future makes me feel really anxious*” [quanto mais penso no meu futuro, mais minha ansiedade cresce. Pensar no meu futuro me deixa muito ansioso]. Todavia, a atividade solicita apenas o uso de adjetivos de forma que se apresente um sentido semelhante. Outras duas ocorrências da palavra “*anxiety*” [ansiedade], na mesma página, também não se dedicam ao aprofundamento das questões de gestão de sofrimento psíquico, reduzindo apenas ao estudo dos adjetivos e dos significados das palavras.

Com todas as considerações explanadas, vemos que a materialidade entra numa perspectiva alinhada aos princípios neoliberais, pois o sujeito é sempre notificado a zelar e se preocupar com o seu futuro, especificamente com a gestão da sua vida profissional de forma a alimentar o sistema e constituir-se um sujeito de grandes habilidades, capaz de lidar eficientemente com as pressões do mercado e do mundo competitivo. Além das habilidades requeridas pela visão neoliberal contemporânea, é necessário que o sujeito seja, a partir da materialidade, responsável, multifuncional e que lide bem com a gestão da sua vida.

Neste contexto, uma questão pode ser problematizada a partir dos objetivos deste estudo: na materialidade, não é investigado mais amplamente como a corrida exaustiva pelo desenvolvimento dessas multi-habilidades requeridas pelo sistema podem engendrar quadros de sofrimento psíquico. Porém, apesar de a BNCC propor o desenvolvimento de competências socioemocionais, não há, necessariamente, uma maneira explícita de como fazê-lo, deixando ao estudante apenas a responsabilidade e o dever e, de modo consequente, a desobrigação dos demais envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das considerações tecidas acerca das materialidades analisadas, apesar de limitadas e ainda preliminares, observamos o funcionamento de estratégias que levam o jovem a tomar conta de si, sobretudo os discursos acerca da saúde mental, cujo aparecimento se encontra ancorado na Reforma Curricular do Novo Ensino Médio e na BNCC que possui caráter de Lei. O sujeito ainda é responsável por rastrear os sintomas e cuidar das suas emoções a partir de competências e habilidades que, em tese, devem ser desenvolvidas junto às ideias de autonomia, sucesso, produtividade e bem-estar que se apresentam de forma relacionada às modalidades neoliberais de intervenção, que são tanto sociais quanto psíquicas (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2021).

Nas análises, vemos que nem sempre existe uma problematização de maneira profunda sobre a saúde mental, nem mesmo questionamentos das questões políticas, sociais e/ou econômicas que podem desencadear o adoecimento psicológico do sujeito. Tendo dito isso, observamos que os discursos aqui analisados e presentes no livro didático de inglês buscam sempre o desenvolvimento de habilidades e competências da língua sustentadas nas propostas da BNCC para que o aluno seja um agenciador de si.

Nesta perspectiva, corroboramos com as ideias do estudo de Szundy (2022, p. 148-149) ao afirmar que nem sempre essas propostas trazem exercício de reflexão, pois as estruturas operam, segundo a autora, para “manter um grande contingente da população mundial sem acesso às *commodities* dessa utópica aldeia global”. Logo, o *status* do idioma é evidenciado não só nas relações e interações sociais, mas em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, no ano de 2017, por exemplo, realizou alterações no que diz respeito ao componente de língua estrangeira moderna, exigindo-se, a partir de então, que este componente deveria ser, obrigatoriamente, a língua inglesa. Tal fato nos permite identificar o estreitamento das possibilidades de formação, de ensino e de difusão de outras línguas, evidenciando ainda

os interesses neoliberais existentes na necessidade de expansão da Língua Inglesa. Assim, alinha-se a perspectiva foucaultiana acerca do surgimento do enunciado num dado tempo e espaço, logo, “[...] deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa no meio de outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (FOUCAULT, 2010, p. 31).

REFERÊNCIAS

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESCOBAR, Albina. FRANCO, Juliana. **Interação inglês - 1. ed.** - São Paulo: Editora do Brasil. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal Edições, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Còllege de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 155-180.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxas de desemprego (PNAD Contínua como taxa de desocupação) 2022**.

IEPS- Instituto de Estudos para Políticas de Saúde. **Depressão entre jovens de 18 a 24 anos aumentou para 11,1% em 2019, segundo pesquisador do IEP**. Jul. de 2022.

JANEIRO BRANCO. **Campanha de saúde mental**. O mundo pede saúde mental. Disponível em: <https://janeirobranco.com.br/>. Acesso em: 08.11.22

MALERBA, J. **Uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 08.11.2022.

MOURA, Thâmara Soares de; SILVA, Francisco Vieira da. Ansiedade em quarentena: estratégias de governabilidade para os sujeitos ansiosos no decurso da pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 1161-1191, 2021.

OLIVEIRA, Denise de Andrade S. **Joy!** São Paulo: FTD, 2020

PORTAL TERRA. **Janeiro Branco: a saúde mental preocupa o mercado**. Jan. de 2022.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas?. In: GERHARDT, A.F.L.M; AMORIM, M.A. (Org). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. 2. Ed. Revista e ampliada – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

DISCURSOS SOBRE O *BULLYING* EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Maria Luiza Fernandes Mariano⁵
Francisco Vieira da Silva⁶

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar discursos sobre o *bullying* em livros didáticos de Língua Inglesa, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021 e, por isso, em conformidade com a Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), de 2018. A temática da pesquisa é relevante porque o combate ao *bullying* insere-se como um dos Temas Transversais Contemporâneos (TTCs), subjacentes à curricular do Novo Ensino Médio. Os principais conceitos que amparam essa discussão situam-se em Foucault (2010), em Lima (2012; 2017), em Silva (2020) e em Ribeiro (2021). Em relação à metodologia, tem-se uma pesquisa documental de natureza qualitativa. O *corpus* foi formado por enunciados retirados de três livros didáticos de Língua Inglesa. As análises preliminares mostram que os discursos sobre o *bullying* nos livros estudados se propõem a orientar discentes e professores a lidarem com essa problemática, sobretudo porque entra em jogo uma discussão sobre a saúde mental e o bem-estar dos alunos. Ademais, certas modalidades de *bullying* mais contemporâneas, como o *cyberbullying*, são exploradas nos livros e marcam-se por um tom de alerta em relação aos perigos que rondam essa questão.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. *Bullying*. Livro didático. Ensino.

INTRODUÇÃO

A partir da reforma do novo ensino médio, corporificada por meio da Lei nº 13.415/2017, a qual altera a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), 9.394/96, tem-se uma reformulação nessa etapa da educação básica, ao ampliar o tempo mínimo de permanência na escola e postular um currículo que se diz mais “flexível”, formado por uma parte mais geral e por outra diversificada, materializada nos itinerários formativos a serem “escolhidos” pelos estudantes. Tais itinerários compõem-se por área do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Naturais), bem como pela formação técnico-profissional.

Para subsidiar essa formação mais ampla, foi implementada a partir de 2018, através da Resolução nº 4, do CNE/CP, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), documento que busca definir os objetos de aprendizagem das áreas do conhecimento antes referidas. Subjacente a essas modificações curriculares repousam interesses de fundações vinculadas a setores econômicos que enxergam na educação um mecanismo prolífico para a consecução de um projeto societário assinalado pela governamentalidade neoliberal e pela ênfase na saúde mental e social, o que implica o combate à prática do *bullying*.

Os Temas Transversais Contemporâneos (TTCs) foram considerados essenciais para a formação dos alunos a partir do desenvolvimento e da implementação da BNCC nas escolas do País, dessa forma temas que são considerados importantes e necessários para o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos e pessoas são abordados também nos livros didáticos. Sendo assim a referente pesquisa visa a análise dos livros didáticos de língua inglesa e observa de que forma a pauta do *bullying* é abordada por eles, em conformidade com os

⁵ Graduanda de Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido do Campus Caraúbas. E-mail: fernandesufersa36@gmail.com

⁶ Professor Doutor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) do Campus Caraúbas. E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

pressupostos de Foucault (2010), Lima (2012; 2017), Silva (2020) e Ribeiro (2021) compreendendo como esse tema se interliga a governamentalidade neoliberal.

Essa pesquisa tem por objetivo principal a análise dos livros didáticos de língua inglesa a partir da observação de como os Temas Transversais Contemporâneos (TTCs) são trazidos nos mesmos. A partir desses pressupostos, são analisados os discursos que esses livros abordam em suas intervenções a respeito do tema, de modo a colaborar de forma efetiva na formação dos alunos enquanto sujeitos de uma sociedade em constantes inovações, e repleta de dificuldades na hora da comunicação do coletivo. E a metodologia utilizada é a análise do corpus, que no caso são os livros de Língua Inglesa, “Anytime” da editora Saraiva e “Joy” da editora Opet alinhados com a BNCC e o novo ensino médio.

REFERENCIAL TEÓRICO

No decorrer dos anos, o tema *bullying* começou deliberadamente a ser discutido na sociedade contemporânea, porém isso levou um bom tempo até que as pessoas de fato estivessem cientes da gravidade de tal ato no dia-a-dia escolar. O termo *bullying* foi designado primeiramente por Dan Olweus como um subtipo de comportamento agressivo que gera atos violentos e, na maioria das vezes, ocorre dentro das escolas (OLWEUS, 1993). É importante mencionar que esse é um tema contemporâneo e conseqüentemente não é um termo tão antigo, e como define Lima (2017, p.2) :

O bullying se caracteriza por ações repetitivas de agressão física e/ou verbal com a clara intenção de prejudicar a vítima. É importante salientar, que independente da situação social, o bullying é tão presente no dia-a-dia, na nossa relação/formação em sociedade, que quase não conseguimos identificá-lo, ou, quase sempre, o temos como algo normal e muitas vezes vital para a formação de cada um.

Conseguimos observar que o *bullying* pode seguir uma vertente mais violenta com agressões físicas, porém pode se caracterizar com agressões verbais, dando como exemplo comentários ruins sobre a aparência física do outro, ou chamando o mesmo de forma pejorativa, esses tipos de comentários podem ser bem mais ruins pelo fato de afetar principalmente a saúde mental dos alunos. Por isso precisamos de uma educação mais humana e íntegra, e é nesse sentido que as TICs entram, pois além dos assuntos relacionados às disciplinas os temas pertinentes na sociedade também se tornaram pauta de planos de aula de acordo com a BNCC. E ela é regida por dez competências e em sua oitava é abordado da seguinte maneira:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2018, p.10).

Essa competência objetiva o desenrolar das emoções e a importância de saber lidar com elas, e se relaciona com o *bullying* que é um tema importante a ser abordado, tendo em vista a gravidade que esse ato pode causar a crianças e adolescentes. Além das conseqüências que o sofrimento decorrente desse problema pode acarretar a esses sujeitos, esse tema está totalmente entrelaçado com o da saúde mental pois se trata de uma violência que mexe com o psicológico das crianças e às vezes afeta seu convívio social e o desenvolvimento escolar. Outra competência a ser considerada é a nona que é frisada da seguinte forma:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento

e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.10).

Essa competência em questão visa principalmente à empatia e à cooperação dos envolvidos, dois parâmetros importantes na hora dessa discussão delicada e necessária. Assim, os alunos devem guiar-se no sentido de se colocar no lugar de seu colega em meio aos casos de *bullying*, agindo de forma empática e respeitosa com os mesmos, em junção a esse conceito a escola deve agir de modo cooperativo, dando como exemplo o caso de um dos livros que será analisado nesta pesquisa, que é o Anytime (livro analisado nessa pesquisa), em que se alinha a esse quesito no momento em que insere os alunos de forma efetiva na ação que deve ser promovida pelo professor em junção com os alunos.

Há inúmeras formas de trazer esse tema à tona no meio de convívio social. Em contraponto, a escola necessita de um devido cuidado ao abordar este tema, levando-se em conta que estamos lidando com seres em formação e que conseqüentemente não tem uma maturidade totalmente formada, a maneira a se trazer esse discurso deve conscientizar de forma mais leve possível e que também traga um certo aprendizado aqueles sujeitos. Outra vertente importante é o fato de que o discurso da escola e a prática estejam em concordância, para que a criança além de presenciar em aulas práticas a respeito do tema, também se sinta amparada caso sofra o *bullying* dentro da escola, tendo em vista que por falha técnica da instituição o mesmo, às vezes, é demarcado como uma simples brincadeira, porém é preciso enxergar a seriedade com que esse tema deve ser abordado em sala de aula e não apenas como uma ação feita uma vez ao ano, considerando que o *bullying* é algo que acontece diariamente.

Sobre isso, Ribeiro (2021, p. 25) afirma que “[...] redes de apoio e fatores que promovam a saúde mental é imprescindível na formação integral (cognitiva, social e emocional) do adolescente e a escola é um dos lugares chave que precisa estar preparado para acolhê-lo e auxiliá-lo.”

Com o advento dos dias atuais e a chegada da internet de forma mais globalizada, podemos observar o quanto o uso das redes sociais foi disseminado e utilizado por todas as faixas etárias de pessoas, conseqüentemente seu uso chegou às escolas também, e essas plataformas se tornaram mais um veículo para que o *bullying* aconteça e com um teor ainda pior, denominado como “*Cyberbullying*” tendo em vista que a internet oferece uma certa invisibilidade para aqueles que cometem o ato, eles podem fazer de forma anônima, sem revelar suas identidades. Como afirma Silva (2020, p. 114):

Com efeito, ainda mais devastador do que o bullying comumente vivenciado no ambiente escolar, o cyberbullying rompe com o espaço físico, fazendo que as difamações e/ou insultos tenham impacto ainda maior na vida da vítima.

E podemos observar isso de forma concreta através dos levantamentos feitos pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) (2019), que afirmou que um em cada dez adolescentes (13,2%) já se sentiu ameaçado, ofendido e humilhado em redes sociais ou aplicativos. Consideradas apenas as meninas, esse percentual é ainda maior, 16,2%, que entre os meninos (10,2%). Os sujeitos que já estão familiarizados a cometerem esses atos veem as redes sociais como uma ferramenta de fácil acesso e que possibilita manter-se oculto e de acordo com o levantamento de Silva (2020, p. 123):

Ao confrontar as ações dos discentes diante de situações de cyberbullying, os resultados demonstram que 5% compartilham ou comentam postagens ofensivas publicadas por amigos por concordar com sua atitude; 25% apenas curtem, por

considerar uma brincadeira; 25% comentam sua insatisfação com a postagem e pedem que o amigo exclua a publicação; 35% visualizam sem tomar atitude alguma; enquanto 10%, afirmam desfazer amizade quando deparados com tal situação.

Com a pandemia e a falta de contato físico, as aulas passaram a serem remotas por um certo tempo e com isso o *cyberbullying* se tornou algo ainda mais frequente nesses ambientes virtuais, tendo em vista que essas intimidações não poderiam acontecer presencialmente. Assim, “[...] o *cyberbullying*, que é uma modalidade de *bullying* praticada através da internet ou por meio de qualquer ferramenta de comunicação pertinente ao ciberespaço.” (LIMA, 2012 *et al*, p. 3). Por ser um espaço aberto e considerado sem lei por aqueles usuários, esse tipo de *bullying* se tornou algo fácil e normal e conseqüentemente mais difícil de haver uma intervenção da escola em tais atos.

Essas práticas de *bullying* cometidas uns com os outros dentro do ambiente escolar podem afetar o rendimento do aluno nas matérias, o convívio entre os demais colegas, além de prejudicar a saúde mental daquele que sofre o ato. Devemos ressaltar também que aquele que comete o *bullying* merece um certo apoio educacional e psicológico, tendo em vista que aquele sujeito é alguém que necessita de um certo acompanhamento para que a escola possa entender como surgem tais delitos violentos. Ainda segundo a pesquisa da (PeNSE) (2019), quando perguntados sobre o motivo de sofrerem *bullying*, os três maiores percentuais foram para aparência do corpo (16,5%), aparência do rosto (11,6%) e cor ou raça (4,6%). E a partir dessas afirmativas pode-se constatar que esse tema abrange outras TICs como por exemplo padrões estéticos, instigando a escola a interceder de acordo com essas estáticas.

A partir de alguns parâmetros analisados, podemos observar como esse tema é trazido nos livros e é vinculada aos temas transversais contemporâneos, de forma a conscientizar os alunos e da mesma maneira trazer o assunto escolar também, uma aula que deve ser além de colaborativa para o ser como sujeito de uma sociedade e ser pensante, mas de forma totalmente educacional com o assunto de Língua Inglesa, uma aula que deve ser interdisciplinar. E como diz Foucault (1971) em sua obra “A ordem do discurso” “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, a escola não é neutra, através dos discursos que ela trás consigo, tem poder de modificar e ordenar os problemas sociais, e transformar os sujeitos de uma sociedade.

“Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais.” (FOUCAULT, 2010, p 43-44)

A escola é um instrumento de poder, detentora de via aberta para muitos discursos, a partir dela e com ela as TICs são possíveis e viáveis de serem abordadas, o modo como são inseridos e discutidos determinados assuntos pode ter o poder de influenciar um ser social em seu desenvolvimento como sujeito pensante de uma sociedade que ainda nos dias atuais encontra-se cercada por discursos ambíguos. Foucault ainda em sua obra ‘A ordem do discurso’ apresenta a verdade ideal como lei do discurso e uma racionalidade imanente como princípio de seu desenvolvimento, reconduzindo também uma ética do conhecimento que só promete a verdade ao próprio desejo da verdade e somente ao poder de pensá-la. (Foucault, 2010, p 45-46)

Ao inserir um discurso em determinada área da sociedade, a minha declaração é vista como uma verdade absoluta, pelo menos no momento em que é enunciada, inteiramente absoluta não só para mim que artigo, mas também para aqueles que são os sujeitos alvo da mensagem disseminada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Começaremos a discussão a partir do livro “Anytime” da editora Saraiva, que conta com 18 unidades, cada unidade do livro traz em si 6 tópicos a serem abordados, nesse livro apenas um capítulo debate acerca do *bullying*, e é na unidade 17, página 261 do mesmo, unidade essa intitulada como “Fighting Cyberbullying”, assim como as outras essa tem 6 tópicos que são nomeados como ‘Social Media Manners’, ‘Article about Social Media Use’, ‘Educational Video about Cyberbullying’, ‘Modal Verbs Expressing Probability or Possibility’, ‘Class Debate about Social Media’, e ‘Encouragement Letter to a Classmate’. Nessa parte do livro é onde mostra o que será abordado durante as páginas acerca do tema.

Unit 17: Fighting Cyberbullying	Social Media Manners	Article about Social Media Use	Educational Video about Cyberbullying	Modal Verbs Expressing Probability or Possibility	Class Debate about Social Media	Encouragement Letter to a Classmate	261
---------------------------------------	-------------------------	--------------------------------------	---	--	--	---	-----

(MARQUES; CARDOSO, 2020, p.12)

O assunto central é voltado ao *cyberbullying*, que é uma variação do *Bullying* levando em consideração que ele ocorre no meio digital e nos dias atuais é mais frequente de acontecer. Porém, antes de analisarmos essa unidade ilustrada acima, podemos ver que há uma pequena ação na unidade 6 intitulada como “It’s the Most Touching Story”, página 99. Nela, o tema não tem muito destaque, mas é demarcada como uma atividade entre os sujeitos da escola, são exatamente três páginas guiadas sobre o assunto, e na primeira página há um destaque principal onde é mostrado um quadro com estatísticas de pessoas que sofreram *bullying* nos últimos 12 meses.

De acordo com uma pesquisa *anti-bullying* realizada na Inglaterra, no ano de 2019, por uma instituição de caridade chamada Ditch the Label, as porcentagens mais altas referem-se ao quanto aquilo impactou os alunos no sentido da saúde mental, e mais grave ainda, era a porcentagem acerca da vontade de cometer suicídio. Logo abaixo, podemos analisar esse quadro:



(MARQUES e CARDOSO, 2020, p.99)

No quadro acima, podemos observar os percentuais de agravamento que o *bullying* pode causar na vida dos adolescentes, com o maior índice temos o percentual que diz sentir-se depressivo que chega a 45%, 41% sentem-se ansiosos e 33% tiveram pensamentos suicidas, comprovando mais uma vez o fato de quanto esse problema afeta a saúde mental, os maiores índices demonstram esse fator. O livro é um manual do professor e nele é demonstrado ao longo de todas as atividades como o educador pode proceder durante as aulas e explica de que maneira aquilo contribui para o aluno em sua formação, em uma determinada parte do do manual é escrito o seguinte trecho:

Esta Unidade especial propõe aos estudantes que trabalhem de forma colaborativa para a criação de um produto final que tem por objetivo o bem da sociedade. As atividades estimulam o protagonismo dos estudantes, a busca por informações, a criatividade, a empatia e a cooperação. (MARQUES; CARDOSO, 2020, p. 99)

Podemos observar como o governo de si é demarcado nesse trecho, o governo das ações do coletivo que sofre a partir de um problema social e de forma coletiva e individual se impõe ações em conjunto para melhorar tal situação. Além desse tópico em destaque com as porcentagens, antes do mesmo tem algumas perguntas para instigar os alunos a pensar sobre o que é o *bullying* para eles ou como eles podem identificar se alguém está sofrendo com isso, tudo isso voltado a língua inglesa. De forma interativa, tem questões objetivas e ainda um vídeo de uma garota com o relato dela acerca do *bullying* que sofreu, e a partir disso os alunos têm que responder as questões a respeito do vídeo. Após ver o vídeo os alunos devem responder às seguintes questões:

-
- a. Suzanne feels a lot more _____ now.
 - confident X
 - evident
 - b. She received help from _____.
 - Ditch the Label X
 - no one
 - c. Suzanne was able to reach out for _____.
 - help X
 - friends
 - d. She says she is in a _____ place now.
 - bad
 - good X

(MARQUES e CARDOSO, 2020, p.100)

O tratamento do livro sobre o tema incentiva os alunos a criarem sua própria intervenção sobre o tema, dessa forma insere o aluno ainda mais em uma questão tão delicada para eles e que os mesmos às vezes não dão a devida importância, e quando eles se envolvem de fato isso ajuda a conscientizar ainda mais, e a partir dessa intervenção coletiva onde cada um deveria trazer um vídeo ou algo relacionado ao *bullying*, podemos ver de alguma forma a perspectiva neoliberal, do sujeito autônomo. Onde ele toma a frente daquilo que o afeta e de alguma forma domina o que deveria dominá-lo. Na imagem abaixo podemos ver a sugestão que o livro didático demonstra:



Students from Escola Municipal de Quisimados, Rio de Janeiro, watching videos and movies together, 2014.

(MARQUES e CARDOSO, 2020, p.102)

Ainda no livro *Anytime*, na unidade 17 intitulado como *Fighting Cyberbullying* é abordado especialmente o assunto *cyberbullying*, logo na página inicial da unidade temos os principais objetivos da mesma, que veremos a seguir:

// NESTA UNIDADE, VOCÊ VAI:

- identificar informações em um artigo sobre o impacto das redes sociais na vida dos adolescentes;
- ouvir um áudio sobre *cyberbullying*;
- debater sobre os prós e contras das redes sociais;
- escrever uma carta encorajadora a um colega;
- compreender e fazer uso dos verbos modais *may* e *might*;
- participar de troca de opiniões sobre *cyberbullying* e redes sociais.

(MARQUES e CARDOSO, 2020, p.261)

Nessa unidade as mídias sociais aparecem com um destaque principal, afinal sabemos que elas são o meio mais comum para que o bullying no ciberespaço aconteça, é natural que hoje em dia todo adolescente tenha um celular a mão e conseqüentemente acesso a internet, postar o dia-a-dia, dizer como está se sentido são coisas corriqueiras de vermos nas mídias sociais. A partir disso ao longo dessa unidade são abordadas essas questões juntamente com assuntos para aprender do idioma, como por exemplo: o uso do prefixo *un-* and the suffix *-ness*, e uso dos verbos modais *may* e *might*. Vejamos um exemplo de atividade proposta a seguir:



Let's Practice

2. Read the following quote and choose the correct options about it. Write them in your notebook.



EARLE, A. M. "There's something good in every day." **SheQuotes**. Available at: <http://shequotes.com/2015/05/11/theres-something-good-in-every-day-alice-morse-earle-shequotes-quote-hope-attitude-positivity-life-happiness/>. Accessed on: Jun. 1, 2020.

(MARQUES e CARDOSO, 2020, p.266)

Além de dar o enfoque para o tema com uma frase motivacional, é vinculado com um assunto da Língua Inglesa, que no caso dessa imagem, o assunto em questão é o uso do may e might. Abaixo analisaremos as questões:

- a. Every day is certainly a good day.
- b. Maybe not all days are good. x
- c. Every day has something good in it. x
- d. There is always a positive way of looking at our daily reality. x
- e. We can replace "may" with "might" in that quote to express a weaker sense of possibility or probability. x

(MARQUES e CARDOSO, 2020, p.266)

Diante disso, a atividade do livro propõe uma análise da frase exposta no quadro, com o intuito de fazer uma reflexão e de que os alunos possam responder essa atividade abaixo, fazendo uma ligação com o bullying e um assunto importante do inglês. Como um livro para auxiliar o professor, podemos ver a todo momento que ele deixa explícito o que deve ser seguido adiante com as atividades, vejamos alguns exemplos abaixo;

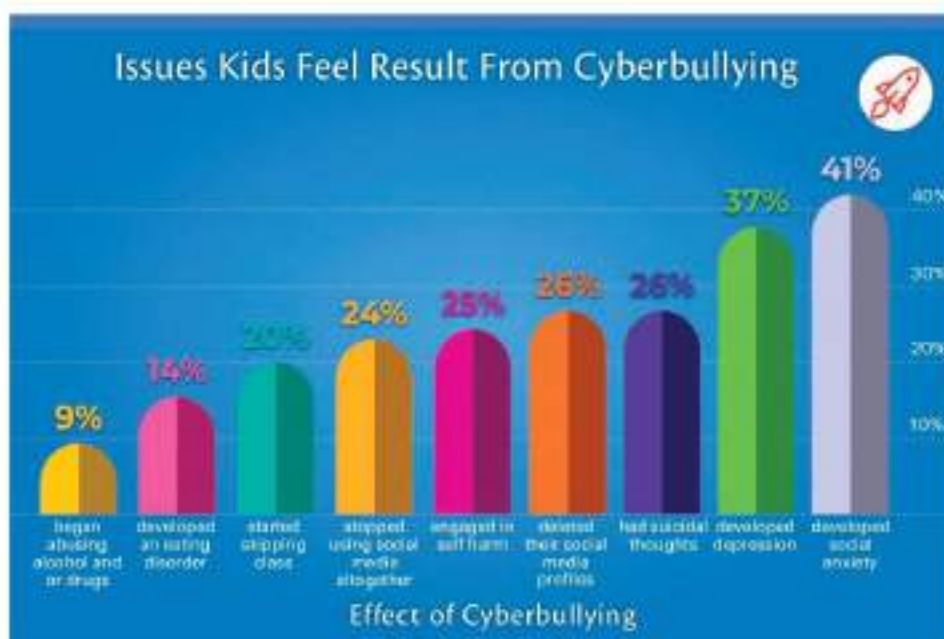


2. Se necessário, relembrar aos estudantes o sentido do prefixo *un-* (negação) e do sufixo *-ness* (transformação de um adjetivo em substantivo abstrato).

3. Após a atividade, escolha alguns estudantes e peça que relatem brevemente o que debateram com os colegas. Em seguida, peça que façam a leitura e verifiquem se suas ideias apareceram no texto.

(MARQUES; CARDOSO, 2020, p.263)

É um capítulo todo voltado para as intimidações que ocorrem por vias digitais, com atividades guiadas pelo professor e com intuito de alertar os alunos e também contribuir para o bom convívio entre eles, ao mesmo tempo que tem um grande destaque e é demonstrado uma tabela de como as crianças se sentem quando sofrem o Cyberbullying, analisada abaixo:



51. CRITICAL Cyberbullying Statistics in 2020: Mental Health Problems Stemming From Cyberbullying. **Broadband Search**. Available at: <https://www.broadbandsearch.net/blog/cyber-bullying-statistics>. Accessed on: Jun. 9, 2020.

(MARQUES; CARDOSO, 2020, p.270)

Assim como a primeira tabela demonstrada nesse trabalho, essa também demarca um alto nível de problemas que o bullying causa, relacionado principalmente a desenvolver problemas sociais, ficar ansioso, depressivo e o mais extremo que é ter pensamentos suicidas. É muito grave observar essa tabela e imaginar que essas estatísticas dizem respeito a crianças que estão começando suas vidas agora, se desenvolvendo como seres sociais, podemos parar e imaginar o quão prejudicial isso vai ser para suas formações. O livro *Anytime* mais uma vez demarca uma atividade com o sentido de alerta para os perigos que cercam esse tema, juntamente com esse quadro, questões e sugestões do livro, o professor fica livre para abarcar nessa discussão a respeito do tema *bullying*.

Não podemos esquecer que essas ações e maneiras de intervenção não se aplicam somente aqueles que sofrem os atos do *bullying*, mas também é uma forma efetiva de conscientizar aqueles que cometem, ambas as partes necessitam de um acompanhamento da escola, tendo em vista que, atos violentos vindo de crianças, geralmente tem raízes em problemas mais sérios, como por exemplo, a visão que eles tem dentro da própria casa, e é

a respeito de como eles enxergam os padrões impostos ao decorrer dos anos, e ainda é apresentado imagens e um pequeno texto que podemos ver a seguir:



(OLIVEIRA; 2020, p.262)

No trecho dessa parte do livro podemos ver que ele faz um contraponto com o fato da discrepância que existe quando vemos a mudança do padrão de beleza de uma época antiga para o da época atual, antes uma mulher com muitas curvas e com um corpo mais “volumoso” era considerado o padrão de beleza ideal, retratadas até mesmo nas pinturas e na segunda imagem vemos uma mulher mais magra, que nos dias de hoje é considerada como um parâmetro para outras mulheres. E em outra parte do livro podemos ver a seguinte imagem:



(OLIVEIRA, 2020, p.264)

A partir dessas fotos é demonstrado toda uma diversidade de rostos e formas e grandes diferenças entre as pessoas da imagem, analisamos que o intuito do livro é demarcar de forma explícita o quanto é comum apreciar a diferença e saber que o mais normal possível é que cada

pessoa seja de um jeito. O plano de aula dessa parte do livro ainda é sobre padrões, porém o professor tem o livre arbítrio de trazer contribuições sobre o *bullying* a partir dessas imagens e do fato de que esse é um dos principais motivos para que os jovens sofram os atos violentos na escola, e atualmente o mais comum ainda é sofrerem o *cyberbullying*, simplesmente por não estarem seguindo padrões de beleza impossíveis de se alcançar.

CONCLUSÕES

A partir das análises podemos concluir que os livros de língua inglesa do novo ensino médio trazem muitos temas transversais e se preocupa com o sujeito em desenvolvimento, mas levando em consideração o tema abordado nessa pesquisa podemos analisar que o assunto em questão é pouco discutido nos livros didáticos de Língua Inglesa. O tema *bullying* é visto de maneira rápida e sem muito desenvolvimento, pela forma como é trazido em apenas algumas páginas como se fosse apenas uma ação, um momento, e quando se é evidenciado de fato e de forma explícita. Tendo em vista que na maioria dos livros do novo ensino médio o tema *bullying* não é nem sequer mencionado, o livro que demonstrou um maior enfoque neste tema foi o “Anytime”, não somente em um capítulo, mas em dois, e de forma atual com matérias sobre o *Cyberbullying*, que atualmente é mais perigoso do que o próprio *bullying*.

No livro Joy, não há uma menção sobre o *bullying*, apenas um capítulo que fala sobre padrões de beleza, e levando em consideração as pesquisas também pode ser usado de parâmetro para abordar o tema. Podemos perceber também a partir das pesquisas vistas no decorrer desse trabalho o quanto ele é necessário ser discutido e informado a respeito dessa temática, considerando que ela engloba outros temas como por exemplo saúde mental e ansiedade.

Concluimos que nas perspectivas das ações implementadas pelo livro didático, que em sua maioria visa a inserção do aluno como detentor de sua melhoria social, como o sujeito que tem o poder de modificar seu meio e convívio em sociedade. A escola governa o aluno no sentido de inseri-lo na elaboração de seus planos de atividades, como por exemplo, elaborar uma ação com vídeos dos próprios alunos acerca do *bullying*, e depois organizar um momento com todos eles. Isso faz com que os alunos se sintam parte daquele meio e conseqüentemente responsáveis na intervenção desses problemas, eles podem passar de causadores do *bullying* para disseminadores de meios para combater tais atos.

A escola como uma interventora social a sua maneira tem todo um amparo de se posicionar e fazer com que as questões sociais também sejam pautadas na aula, de todo modo sabemos as lacunas que regem o ensino em nosso país e o fato de que na maioria das vezes o profissional da educação não consegue nem mesmo aplicar os assuntos das matérias principais, seja por falta de infraestrutura ou problemas relacionados ao convívio entre escola e alunos. Então, é irreal acharmos que podemos mudar todo um contexto social com intervenções demarcadas no livro didático ou trazidas na BNCC, é preciso tentar fazer muito com o pouco que temos à mão, mas é possível utilizar essas ações de modo a colaborar com a formação dos alunos, fazer com que as TICs sejam mais frequentes e estudadas pelos alunos, tudo isso em conjunto, escola, pais e alunos.

REFERÊNCIAS

LIMA, B.T.et.al. **Cyberbullying: estudo introdutório sobre o conceito e sua presença no IF- Sertão Pernambucano- Campus Petrolina- PE.** Disponível em: . Acesso em: Set. 2017.

FOUCAULT, Michel **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.

Foucault, m. a ordem do discurso. são paulo: editora loyola, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018a.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000100007

Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2019 -
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-09/ibge-um-em-cada-dez-estudantes-ja-foi-ofendido-nas-redes-sociais>

RIBEIRO, Camila Fernandes. BULLYING E SAÚDE MENTAL NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Unesp**, 2021. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204339/ribeiro_cf_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

SILVA, Denise Pires da. A educação como ferramenta na prevenção e combate ao Cyberbullying. ScientiaTec: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 7 n. 2, p: , Julho 2020.

CARDOSO, Amadeu Marques e Ana Carolina *et al.* **ANYTIME**: manual do professor. São Paulo: Saraiva, 2020. 412 p.

OLIVEIRA, Denise de Andrade S. **JOY**: manual do professor. São Paulo: Ftd, 2020. 420 p.

O COMBATE AO DISCURSO DE ÓDIO NA INTERNET NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: planejamento de aulas

Myrna Cibelly de Oliveira Silva⁷

RESUMO

O objetivo deste estudo é explorar a contribuição do uso de textos exemplares do discurso de ódio na internet para ensinar a leitura (e escrita) em língua inglesa com estudantes de 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública no município de Russas/CE de modo a promover o combate a esse discurso. A escolha por abordar exemplares de discurso de ódio na internet - também conhecido como “hate speech” em inglês - justifica-se pelo seu recorrente alcance mundial e possíveis consequências desastrosas na vida de muitos usuários, em sua maioria jovens, que são vítimas desse tipo de discurso. No campo da Linguística Aplicada interdisciplinar, esta investigação articula a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e a pedagogia crítica freiriana, tomando os textos utilizados e produzidos pelos participantes da pesquisa como enunciados - elos na interação discursiva. Metodologicamente, o estudo se situa no âmbito da pesquisa qualitativa, delineando-se como uma pesquisa-ação, com as etapas de planejamento, ação, observação e reflexão do processo, em que é desenvolvida uma proposta de ensino que articula as competências e habilidades prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os dados coletados serão a produção textual dos alunos frente ao discurso de ódio e suas respostas aos questionários e às entrevistas propostas em relação à aprendizagem de inglês na escola pública e sobre a prática de ensino realizada. Como resultados parciais, apresentamos o planejamento das aulas - cujos resultados e observações obtidas nas fases de ação e observação servirão, posteriormente, para a análise do *corpus* desta pesquisa durante a fase de reflexão da intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Inglês. Discurso de ódio. Análise Dialógica do Discurso.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil teve início em meados dos anos 50, período pós-guerra, conduzida por estudiosos linguistas, caracterizada por defender uma “relação unidirecional entre teoria linguística e a prática de ensinar/aprender línguas, típica da chamada aplicação da linguística, que não contempla nem a possibilidade de a prática alterar a teoria” (MOITA LOPES, 2006, p. 18-19). Contudo, através dos anos foram tratadas lutas para que a Linguística Aplicada (LA) pudesse se reconstruir e conquistar o título de interdisciplinar/transdisciplinar e, mais tarde, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, passada a ser reconhecida como INdisciplinar, *antidisciplinar* ou *transgressiva* – termo utilizado por alguns autores. Neste último momento, então, à LA é permitido, de acordo com Moita Lopes (2006, p. 19) “escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal”.

Segundo Moita Lopes (2006, p. 14, grifos do autor), essa nova perspectiva traz à LA, também, os títulos de *mestiça* ou *nômade*, dessa forma, o objetivo tem sido “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*”, vinculando “seu trabalho a uma epistemologia e a teorizações que falem do mundo atual” e questionando argumentos anteriormente levantados pela LA de cunho disciplinar. Então, para Moita Lopes (2006) esse título de “o outro” visto por vários outros linguistas, é “uma das características da

⁷ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/IFRN/UFERSA) / e-mail: myrnacibelly@gmail.com/ myrnacibelly@live.com

LA contemporânea [...] o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se repensa insistentemente” (PENNYCOOK, 2001, apud MOITA LOPES, 2006, p. 17).

Conforme pesquisas realizadas, percebemos a inegável importância de estudos e práticas que precisam corroborar o ensino crítico de línguas, especificamente na escola pública. De modo geral, as leituras nos convidam a refletir sobre as possibilidades que professores de inglês e pesquisadores podem alcançar com a transformação e ressignificação do ensino de línguas. Logo, salientamos Freire (2019) e Pennycook (2001), que defendem que o ensino crítico permite a conscientização dos alunos em busca da transformação social por meio da reflexão sobre ideologias hegemônicas.

Diante da diversidade de temas já abordados pelas pesquisas anteriores, bem como das possibilidades de dar continuidade ao compromisso de realizar a prática de ensino e pesquisa de maneira crítica, optamos por abordar uma temática que se faz muito presente no cotidiano, mas que carece de debate na escola pública. Portanto, para a nossa intervenção na aula de língua inglesa, optamos por abordar exemplares de discurso de ódio na internet - também conhecido como *hate speech* em inglês. Essa escolha justifica-se pelo seu recorrente alcance mundial e possíveis consequências desastrosas na vida de muitos usuários de internet e redes sociais, em sua maioria jovens, que são vítimas desse tipo de discurso.

A questão central que propomos, portanto, como os estudantes de língua inglesa do nível básico de educação respondem ao discurso de ódio dissipado pela internet de modo a combatê-lo? Diante desse problema, o objetivo geral da nossa pesquisa é explorar a contribuição do uso de textos sobre o discurso de ódio e exemplares deste para identificá-lo, problematizá-lo e combatê-lo na internet, para ensinar a leitura (e escrita) em língua inglesa e, como objetivos específicos visamos: 1) Descrever a constituição do discurso do estudante contra o discurso de ódio; 2) Analisar o discurso dos estudantes sobre a aprendizagem de língua inglesa na escola pública e; 3) Analisar o discurso dos estudantes sobre a prática de ensino realizada, que se reivindica crítica, por pautar o discurso de ódio como problema social na aula de língua inglesa.

Para a construção da pesquisa, nos baseamos na perspectiva dialógica da linguagem segundo os pressupostos de Bakhtin (2016), Volóchinov (2018) e de sua recepção no Brasil por Brait (2018) e outros. Além disso, levamos em consideração a pedagogia crítica de Freire (2019).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Teoria dialógica da linguagem

De acordo com o pensamento bakhtiniano (2016, p. 71) “onde não há texto, não há objeto de estudo e pensamento” e essa concepção nos leva a, sobretudo, refletir sobre a influência valiosa de Bakhtin e o círculo nos estudos da linguagem, no qual o texto em suas diversas formas tem papel principal. As escrituras de Bakhtin, tendo surgido em meados do século XX, trazem a perspectiva de que, a produção do enunciado⁸ vai além da função linguística e compreensão da mensagem pelos interlocutores, faz-se necessário observar e entender cada sujeito individualmente, uma vez que somos sujeitos únicos, históricos e reais carregados de relações dialógicas tecidas durante toda a nossa vida.

Segundo Brait (2018), a Análise Dialógica do Discurso (ADD) surge a partir da *Metalinguística* mencionada por Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoiévski*. Essa

⁸ Texto = enunciado

concepção está embasada numa “indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos” e que, além disso, “diz respeito a uma concepção de linguagem de construção e produção de sentidos [...] apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2018, p. 10).

Considerando o conceito de discurso proposto por Bakhtin (2008, p. 207), de que é “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística”, entendemos seu ponto de vista desfavorável ao estruturalista Saussure, pois, segundo o pensamento bakhtiniano a linguagem sempre deve ser vista como fenômeno social e que esta também se constitui nas relações dialógicas entre os sujeitos sociais interlocutores. Destacamos, ademais, que esse conceito de dialogicidade vai contra a concepção sincrônica de Saussure (1916), da língua como parte da sociedade, sendo esta considerada estática e imutável. Nessa discussão, adentramos em duas vertentes sobre linguagem dominantes no século XX, discutidas por Volóchinov (2018) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e conforme ressaltado, também, por Brait (2018): o *objetivismo abstrato* (defendida por Humboldt e Vossler) e o *subjetivismo individualista* (representada por Saussure).

A corrente de pensamento do objetivismo abstrato trata-se do pensamento linguístico que propõe a língua num ponto de vista objetivo e como um conjunto de regras desconsiderando os sujeitos enunciadore e, obviamente, suas individualidades. Ao contrário desse pensamento, a corrente do subjetivismo individualista considera efetivamente e inteiramente o sujeito enunciador, como próprio controlador de suas ações, livre de regras da língua e passível de criar suas próprias regras para a comunicação (VOLÓCHINOV, 2018). Bakhtin e o círculo criticam ambas as orientações, apontando que o equívoco do objetivismo abstrato está na desconsideração dos sujeitos individuais - mobilizadores da linguagem - uma vez que, essa última depende plenamente dos interlocutores para existir e, o subjetivismo individualista falha em defender as formas livres de regras para a língua tornando-a extremamente individualistas, isto é, “o enunciado é de natureza social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 200, grifos do autor).

Compreendemos que, na perspectiva dialógica da linguagem o signo (a palavra enunciada) nunca é neutro, pois, carrega valores ideológicos e/ou ideias que são resultados das relações dialógicas de enunciados anteriores, o que também o caracteriza como dialético, uma vez que reflete e é refletido pelas mudanças que ocorrem na sociedade. Dessa forma, as mudanças sociais e/ou lutas de classes são materializadas na fala (enunciado). Portanto, a língua, enquanto superestrutura, transporta a ideologia que, por sua vez, se manifesta na palavra/no enunciado concreto.

Volóchinov (2018, p. 219) considera a interação discursiva como “realidade fundamental da língua” e o diálogo, apesar de não ser a única forma de interação discursiva entre *eu* e o *outro*, é considerada a mais importante e “pode ser compreendida de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo”.

Dentre as formas de enunciados concretos, há discursos verbais impressos, por exemplo, um livro, uma carta, etc., tendo em vista que, há comunicação discursiva direta e viva, além da “percepção ativa”, “[...] esse discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de uma determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219). Dessa forma, Volóchinov (2018, p. 219) aponta que “o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante. Sendo assim, através do enunciado concreto na comunicação verbal é que se materializa a interação discursiva que ocorre entre os sujeitos concretos e reais sócio-

historicamente situados em um evento único e irrepetível (VOLÓCHINOV, 2018).

Bakhtin em *Os gêneros do discurso* (2016) ratifica que a língua é tratada de forma dialógica e ideológica, tanto na comunicação formal, quanto na informal, entre o locutor e o interlocutor. Nessa situação de comunicação, ambos têm papel ativo, pois, um dos grandes aspectos da teoria é a *ativa posição responsiva* do ouvinte, ou seja, ele nunca é passivo, mesmo que este não verbalize sua resposta ou a retarde (não seja imediata), apenas sua compreensão já carrega uma resposta responsiva ativa. Nesse caso, o locutor considera a resposta do interlocutor/do outro (real ou presumido).

De acordo com Bakhtin (2016, p. 12 e 13), a língua é composta por enunciados sociais que podem ser escritos e orais, concretos e únicos, que “[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Esses elementos estão indissolúveis entre si, ou seja, não podem ser separados no conjunto do enunciado. Apesar do enunciado ser único, em cada campo de uso da linguagem há “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que, segundo Bakhtin, são denominados de gêneros do discurso.

Há uma multiplicidade e heterogeneidade de gêneros do discurso (orais e escritos) nas diversas esferas de atividades humanas, inclusive as breves réplicas dos diálogos do cotidiano, valendo ressaltar que, há uma extrema pluralidade de modalidades desse gênero “em função do tema, da situação e da composição dos participantes” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Para constituir um gênero do discurso, é imprescindível conhecer os principais elementos, já supracitados: o conteúdo temático, o estilo e o conteúdo composicional. O conteúdo temático corresponde ao tema que se constrói e circula no enunciado; o estilo diz respeito a escolha gramaticais, lexicais, semânticas que compõem o discurso e o conteúdo composicional refere-se à disposição formal do enunciado, a sua estrutura geral (BAKHTIN, 2016).

Além disso, Bakhtin (2016) classifica os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos) e destaca a importância de fazer a distinção entre esses dois, salientando que ambos serão utilizados conforme o tipo de linguagem, a natureza do enunciado. Os gêneros discursivos primários ou simples correspondem ao diálogo (oral ou escrito) gerado em situações corriqueiras, cotidianas, representadas pela linguagem característica de uma réplica de um diálogo, por exemplo. Isto é, exige um vínculo imediato com a realidade concreta. Enquanto isso, os gêneros discursivos secundários ou complexos englobam os gêneros mais elaborados, como os romances, dramas, pesquisas científicas, etc – provenientes de um “convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”, isto é, requer uma elaboração prévia para sua produção, na qual predomina a forma escrita (BAKHTIN, 2016, p. 15). É importante ressaltar que, na medida que os gêneros primários se integram aos gêneros complexos, “nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Entendemos que o enunciado concreto corresponde ao discurso falado ou escrito com efeito por alguém, com o propósito real de que a mensagem seja direcionada e compreendida por outros sujeitos, em contrapartida, o enunciado abstrato é criado de forma artificial, apenas com o objetivo de servir como exemplo, sem compromisso com o mundo real e, portanto, não é o que importa para Bakhtin e seu círculo (BAKHTIN, 2016).

A questão da verbo-visualidade no enunciado

A dimensão verbo-visual de um enunciado significa que este é composto tanto pela linguagem verbal como visual e que “desempenham papel constitutivo na produção de sentidos,

de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão” (BRAIT, 2013, p. 44).

Beth Brait (2013) menciona que há trabalhos do Círculo em que as questões verbo visuais são abordadas claramente como no capítulo II - O autor e a personagem na atividade estética em sua obra *Estética da criação verbal*. De fato, Brait esclarece que em todas as produções do Círculo sobre a linguagem não há exclusividade para o linguístico e responde ao questionamento “por que ler e discutir *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance* [de Bakhtin], se a praia dos linguistas é a análise do discurso?” (BRAIT, 2018, p.26). Primeiramente, isso se justifica pelo fato de que “as manifestações artísticas da linguagem não estão excluídas de uma teoria/análise dialógica do discurso, uma vez que as artes constituem discursos poderosos sobre a vida, sobre os seres humanos” e, ademais, nenhum tipo de linguagem, a qual se manifesta, por sua vez, de várias formas pode ser descartado perante a literatura de Bakhtin e o Círculo (BRAIT, 2018, p.26).

Ao longo de sua produção, Brait (2013) traz leituras sobre o estudo do visual que carregam em seus escopos o pensamento bakhtiniano. Brait destaca que a perspectiva semiótico-filosófica-ideológica é o que assume o conceito de signo ideológico discutido por Volóchinov, considerando-o fundamental para os estudos da visualidade, da cultura do visual.

Brait (2013) reitera outro trecho no capítulo A interação verbal no qual Volóchinov discorre sobre a atividade humana e o enunciado e acrescenta o visual (desenho, pintura, etc). A inclusão do estudo da cultura visual em MFL, para Brait (2013, p. 47) corrobora com a “amplitude de sua contribuição que, para além dos estudos linguísticos, se oferece enquanto teoria geral e perspectiva semiótico-ideológica da linguagem”.

Brait (2013, p. 62) observa ainda que “o alvo essencial é o objeto de conhecimento em construção, embora haja um interlocutor na mira (os pares). A verbo-visualidade funciona de maneira a constituir o objeto de conhecimento, a partir de um ponto de vista teórico-metodológico”. Dessa forma, a dimensão visual “interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores. Sem esse jogo não se dá a construção do objeto de conhecimento, nem dos sujeitos da construção e da recepção”. Trabalhar a verbo-visualidade segundo os postulados do pensamento bakhtiniano é, sem dúvidas, possível, apesar de exigir o rigor teórico-metodológico, reafirma Brait. Por isto, Brait (2013, p. 63) acredita que ao passo que admitimos que os gêneros discursivos contemplam elementos como tema, estilo e conteúdo composicional, “necessariamente implica diferenças textuais e discursivas, a hipótese sobre a importância da verbo-visualidade parece confirmar-se”. Ademais, os aspectos da dimensão verbal articulam-se de múltiplas formas com os elementos da dimensão visual, tanto no tema quanto estilo e na composição. “São, portanto, projetos de construção de conhecimento verbo-visualmente constituídos” (BRAIT, 2018, p.63).

Teoria pedagógica crítica

Iniciamos refletindo sobre a famosa obra de Paulo Freire, a “Pedagogia do Oprimido” (2021), onde afirma que se a educação nos liberta das opressões, então, existe a possibilidade de sonhos nos levar a sermos mais que futuros opressores ou subopressores. Por isso, há a necessidade de uma ação transformadora que implique no reconhecimento crítico que proporcione uma revolução. Essa revolução, segundo Freire, ocorre através da educação, proporcionando aos alunos nas escolas uma pedagogia libertadora. Isto é, a educação é o meio pelo qual pode-se conseguir a transformação social, em que os estudantes podem questionar e criticar a “realidade” que lhes são impostas.

Freire (2021), em sua obra supracitada, discorre sobre a “desumanização”, que,

conforme este, acontece quando o opressor manipula o oprimido (na posição passiva), assim, fazendo-lhe acreditar que o último necessita do opressor de qualquer forma. Além disso, Freire (2021) desenvolve mais dois importantes conceitos a serem compreendidos: a revolução de contradição e contradição. A revolução da contradição dar-se-á pelo desejo de mudança dos opressores, que acabam provocando novos opressores e oprimidos. Já na contradição ambos (opressor e oprimido) conseguem se enxergar como tais e, com isso, geram consciência de suas posições. É importante entender que, essa consciência, segundo Freire (2021, p. 41), precisa ser adquirida de forma cautelosa, por ambas as partes do processo, pois, pode acarretar novos opressores, anteriormente, oprimidos, logo, “libertar-se a si e aos opressores” é “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos”.

Dessa forma, Freire (2021) acredita no ensino como ação transformadora. Contudo, ressalta que, a educação no Brasil é desigual e marginalizada, sobretudo na relação entre professor e aluno, os quais são denominados por Freire de opressores e oprimidos, respectivamente. O docente precisa se conscientizar de sua função e inserir o estudante na própria realidade e, a partir disso, poderá problematizar sua realidade.

Freire (2021, p. 79) utiliza a concepção “bancária” como instrumento de opressão na relação docente e discente, onde “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração”, ou seja, critica o professor como culpado pelo tratamento ao aluno como um mero receptáculo de informações, considerando este como incapaz de produzir conhecimento. A forma correta de reproduzir o conhecimento, segundo Freire, decorre do ensinar a refletir e problematizar e não a memorizar mecanicamente o conteúdo narrado.

Enquanto a educação bancária visa, segundo Freire (2021, p. 94), permanecer na ignorância de induzir os alunos ao pensamento mecanizado, passivo, a educação problematizadora, faz o contrário, isto é, corresponde “à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade [...]. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma”. Essa “consciência da consciência” refere-se à “cisão”, ou seja, a consciência de si no mundo em que existe. Isso supera a contradição educador-educandos. Porém, essa superação só é possível através da “[...] relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, 2021, p. 95).

A dialogicidade que Freire (2021, p. 115) descreve é considerada por este, a “essência da educação como prática da liberdade”, ou seja, uma educação na qual sua prática tenciona a liberdade e, por isso, faz-se extremamente importante o diálogo no processo educativo (educador-educando), pois, “somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Para Freire (2021), o diálogo inicia-se no processo de planejamento do conteúdo programático que, conseqüentemente, além de estar diretamente associado ao cotidiano do fará o aluno refletir e questionar o mundo ao seu redor. Dentro dessa perspectiva da dialogicidade, Freire (2021, p. 167, 168) trabalha com a teoria da ação antidialógica e dialógica, sendo, a última, defendida por ele, pois através da prática da ação dialógica o homem, como ser da práxis sobre o mundo, detém essa ação transformadora que se faz através da ação e reflexão.

Assim, para Freire (2021, p. 168), a liderança revolucionária do oprimido não pode censurar a verdadeira práxis sobre o mundo “e tomar os oprimidos como meros fazedores ou executores de suas determinações; como meros ativistas a quem negue a reflexão sobre o seu próprio fazer”, uma vez que o seu compromisso é com a libertação dos oprimidos.

Freire (2021) caracteriza a ação antidialógica em: conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação, e invasão cultural. Na primeira característica citada, conforme Freire

(2021, p. 186) “todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador”, além disso, o sujeito em busca da conquista utiliza inúmeras formas “das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas [...]”. No quesito “dividir, para manter a opressão”, ao passo que “as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder” (FREIRE, 2021, p. 190). Nesse caso, a união das massas seria uma enorme ameaça a hegemonia imposta. Outra característica é a “manipulação” dos oprimidos. A manipulação é “instrumento da conquista”, “através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos” e, sejam essas massas urbanas ou rurais imaturas politicamente, “facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder” (FREIRE, 2021, p. 198).

E, finalmente, a invasão cultural que, assim como as demais, está atrelada à conquista. “[...] A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”, isto é, “a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la” (FREIRE, 2021, p. 205).

Assim como a ação antidialógica, a ação dialógica também possui algumas características: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. “[...] Na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 2021, p. 226, 227), portanto, os sujeitos se compreendem um ao outro e respeitam suas culturas. “Unir para a libertação” ou “união” é outra peculiaridade da teoria dialógica da ação. Nesse caso, faz-se necessário a união da massa oprimida para a libertação. Na teoria dialógica vamos encontrar a “organização” da população oprimida que, de acordo com Freire (2021, p. 245), “é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da sua autoridade e da liberdade verdadeiras que ambas, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza” Por fim, a “síntese cultural” ou “ação cultural”, como ação histórica, resulta num “instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante” (FREIRE, 2021, p. 246).

Isto posto, Freire (2021) critica e reflete sobre a educação confinada e segregada como realidade no nosso país. Através de vários argumentos, Freire visa alcançar a conscientização do educador como sujeito provedor da liberdade dos discentes, diante da práxis libertadora, e do educando, enquanto sujeito ativo e capaz de gerar conhecimento, além de comportar-se de forma crítica e reflexiva no mundo ao seu redor.

METODOLOGIA

O nosso projeto configura-se no campo da pesquisa qualitativa, visto que, trata-se de uma abordagem que busca compreender os aspectos sociais, comportamentos, sentimentos e atitudes dos sujeitos em um determinado tempo, espaço e cultura (GÜNTHER, 2006). Dentro da pesquisa qualitativa, nosso projeto delinea-se como uma pesquisa-ação, visando a melhoria na prática, “aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quando da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446), propondo “uma metodologia que se adapte à diversidade das situações, construindo conteúdos e procedimentos adequados às necessidades e à cultura dos interessados” (THIOLLENT & COLETTE, 2014, p. 207).

A pesquisa-ação (PA) teve origem em 1946, em um contexto pós-guerra, através dos

trabalhos de Kurt Lewin, inicialmente com abordagem de pesquisa experimental de campo (TRIPP, 2005). Na década de 1980, houve uma modificação nos seus pressupostos e assumiu uma “perspectiva dialética”, uma vez que a teoria crítica foi incorporada, aderindo ao objetivo “da melhoria da prática docente” (FRANCO, 2005, p. 485). Destacamos o conceito de Burns (2009, p. 2) sobre a PA, de que “está relacionada às ideias de ‘prática reflexiva’ e ‘o professor como investigador’”. A pesquisa-ação envolve uma abordagem autorreflexiva, crítica e sistemática explorando seus próprios contextos de ensino”⁹. Dessa forma, Burns (2009, p. 2) propõe, como ideia central da ação, uma auto-reflexão crítica do próprio docente através da intervenção que poderá trazer mudanças sobre sua prática de ensino, “a ideia central da parte da ação da pesquisa-ação é intervir de forma deliberada na situação problemática para trazer mudanças e, melhor ainda, melhorias na prática”¹⁰.

Acrescentamos ainda que, de acordo com El Andaloussi (2004, *apud* THIOLENT & COLETTE, 2014, p. 212), no contexto educacional de língua inglesa, a pesquisa-ação possui uma perspectiva mais complexa, sendo “vista como apoio ao ensino em sala de aula, para melhorá-lo e, além de ganhos simbólicos, promove hábitos críticos construtivos necessários para a gestão e a produção de conhecimentos mais apropriados. Conforme Thiollent e Colette (2014, p. 208), a PA abrange diversos aspectos a serem considerados nos diferentes níveis da educação: “classe social, etnia, gênero, profissões, trabalho, campo/cidade, níveis de renda, exclusão, faixas etárias, saúde, meio ambiente etc”.

Diante disso, utilizaremos esse método, levando em consideração sua reflexão crítica, a fim de “encontrar alternativas ao ‘pensamento único’, à mentalidade capitalista e aos modelos de atividades que lhe são associados, difundindo informações e relatos de experiências que se contrapõem à visão dominante.” (THIOLENT & COLETTE, 2014, p. 211). Para esta pesquisa nos basearemos no modelo cíclico do plano de ação baseado em Kemmis e McTaggart (1988), mencionado por Burns (2009). As etapas do plano de ação consistem em 4 fases em um ciclo de pesquisa: planejamento (*planning*), ação (*action*), observação (*observation*) e reflexão (*reflection*). Burns (2009) explica que esses ciclos podem se repetir até que o pesquisador alcance um resultado satisfatório com seu trabalho. Vejamos o que significa cada fase, de acordo com Kemmis e McTaggart (1988, p. 11-14, *apud* BURNS, 2009, p. 8) e como propomos realizar a nossa intervenção.

1. **Planejamento:** corresponde a fase exploratória da pesquisa, na qual deverá ser feita a identificação do problema e preparação do plano de ação. Nessa fase, planejamos nossa intervenção, considerando o problema identificado, ou seja, o ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental de escola pública e qualificamos nossa pesquisa - diante dos objetivos propostos - dentro do campo da pesquisa qualitativa como pesquisa-ação.

2. **Ação:** nessa fase o professor/pesquisador irá pôr em prática o plano de aula elaborado, através da intervenção em sala de aula. Após a elaboração do plano de aula, faremos nossa intervenção.

3. **Observação:** nesse ponto será feita uma “avaliação sistemática” dos efeitos do plano de ação executado e, por meio da coleta de dados, deverá ser feito o registro desde o contexto da situação até as opiniões/comportamentos dos envolvidos.

4. **Reflexão:** aqui, a autora da pesquisa enquanto professora/pesquisadora fará, como bem justifica o termo, uma “reflexão” sobre sua práxis a partir de uma análise das produções dos alunos (selecionadas através de critérios), à luz da perspectiva dialógica de linguagem, para finalizar a pesquisa e compartilhá-la.

⁹ Tradução nossa de: “it is related to the ideas of ‘reflective practice’ and ‘the teacher as researcher’. AR involves taking a self-reflective, critical, and systematic approach to exploring your own teaching contexts”.

¹⁰ Tradução nossa de: “the central idea of the action part of AR is to intervene in a deliberate way in the problematic situation in order to bring about changes and, even better, improvements in practice”.

Apesar do modelo proposto acima ter recebido algumas críticas de outros autores por ser considerado um modelo “fixo” e “rígido” e não “flexível”, Burns (2009) ressalta que este continua sendo, provavelmente, o modelo mais utilizado e mais conhecido, caracterizando-o como “clássico” da literatura da PA.

Contexto, perfil dos sujeitos participantes e período da pesquisa

Nossa intervenção no campo de trabalho acontecerá numa escola pública localizada na zona urbana do município de Russas no Ceará e será desenvolvida pela própria autora desta pesquisa e professora da turma, na aula de língua inglesa com estudantes de 9º ano do ensino fundamental. A escolha pelo 9º ano e não os demais (6º, 7º ou 8º ano), dar-se-á pela crença de que essa turma, em sua maioria, já tenha tido mais contato com textos/termos soltos em inglês e seja mais influente e frequente nas redes sociais por portarem, em grande parte, celular/*smartphone*. Na turma definida constam 26 alunos matriculados regularmente, com idade entre 13 e 14 anos, sendo 60% do sexo feminino e os outros 40% do sexo masculino. Vale salientar que essas variáveis foram expostas apenas para traçar o perfil dos sujeitos participantes e não serão levados em consideração na análise. A pesquisa pretende ainda ser executada no segundo semestre de 2022, no período de 4 semanas, ou seja, em 4 aulas, visto que a turma só contém em torno de 50 minutos a 1 hora/aula de inglês por semana.

Instrumentos de construção de dados

Para a aplicação e coleta de dados na escola, compreendemos a necessidade de solicitar a autorização do diretor(a) e um formulário de consentimento preenchido pelos pais ou responsáveis dos estudantes participantes da pesquisa.

Os instrumentos de coleta de dados serão as respostas (que deverão ser postadas em uma conta da turma no Instagram) dos estudantes das atividades, dos questionários (aplicados no início da intervenção) e das entrevistas (empregadas ao final e posteriormente transcritas), sobre a aprendizagem de língua inglesa na escola pública e sobre a prática de ensino realizada, respectivamente. Para alcançarmos o primeiro e segundo objetivo da pesquisa, analisaremos as respostas produzidas pelos 26 estudantes (aproximadamente) nas produções textuais e nos questionários. No que diz respeito ao terceiro objetivo específico, analisaremos os dados coletados que considerará a maior participação de 8 estudantes durante as aulas ministradas, tendo como critérios também, o interesse na participação das entrevistas, as interações durante as aulas e a diversidade de composições nas atividades (referentes ao primeiro e segundo objetivos). Essa quantidade de alunos estimada para a entrevista foi o número escolhido pela pesquisadora por acreditar ser uma quantidade satisfatória. Um número maior seria inviável devido à dinâmica e tempo das aulas, visto que, as entrevistas serão transcritas posteriormente, enquanto, um número menor acredita-se que seja insuficiente para a análise.

Para a pesquisa, os dados coletados serão analisados em forma de diálogo entre as respostas dos estudantes, tratadas aqui como enunciados concretos produzidos por sujeitos concretos e individuais e a Análise Dialógica do Discurso (ADD), nossa base teórica fundamental.

RESULTADOS PARCIAIS



Como resultados parciais apresentamos abaixo os planos de aulas a serem executados em três aulas de inglês de aproximadamente 50 minutos, cada aula. A temática principal abordada é o discurso de ódio na internet e em redes sociais.

APÊNDICE A																									
PROPOSTA DE PLANO DE AULA DE LÍNGUA INGLESA																									
Ano:	9º ano do Ensino Fundamental																								
Conteúdo:	Discurso de Ódio na Internet (Hate Speech on the Internet)																								
Habilidade(s) de BNCC:	(EF09L03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo. (EF09L04) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos usados para a eficácia da comunicação. (EF09L12) Produzir textos (infratextos, fóruns de discussão on-line, fotografagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global.																								
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Boas-vindas / Apresentação (10 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Aplicar o questionário à turma. - Contextualização (20 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Escrever no quadro o objetivo/suporte da aula "Hate speech on the internet"; > Perguntar aos alunos "What is hate speech?" e "What is hate speech on the internet?"; > Pedir que os alunos deem suas opiniões (preferencialmente em inglês) e, concomitantemente, escrevê-las (preferencialmente em inglês) no quadro; > Perguntar aos alunos "Where we can find the hate speech on the internet?"; > Pedir que os alunos deem suas opiniões (preferencialmente em inglês) e, concomitantemente, escrevê-las (preferencialmente em inglês) no quadro. - Problematização (25 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Exibir o vídeo "What is hate speech?"; > Perguntar aos alunos se eles compreenderam o vídeo e pedir que comentem sobre os termos (em inglês) apresentados no vídeo que lhes são familiares; > Escrever alguns dos termos mencionados pelos alunos. 																								
<ul style="list-style-type: none"> = Perguntar aos alunos se eles compreenderam o vídeo e se já ouviram falar sobre os acontecimentos históricos mencionados; = Propor que os alunos compartilhem com a classe se eles conhecem pessoas (ou eles mesmos) que já foram vítimas de algum tipo de discurso de ódio na internet ou fora dela. Deixar que eles se sintam à vontade para partilhar ou não suas experiências. 	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">AULA 1</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Objetivo:</td> <td>Dar continuidade a aula sobre "hate speech on the internet".</td> </tr> <tr> <td>Avaliação:</td> <td>Desempenho e participação dos alunos.</td> </tr> <tr> <td>Procedimentos:</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Boas-vindas (5 min.) - Revisão das produções (20 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Revisar e apontar, junto a turma, possíveis erros na escrita (em inglês) dos alunos e, se necessário, solicitar que relessem eles mesmos seus textos. </td> </tr> <tr> <th colspan="2">AULA 2</th> </tr> <tr> <td>Objetivo:</td> <td>Dar continuidade ao assunto "hate speech on the internet".</td> </tr> <tr> <td>Avaliação:</td> <td>Desempenho e participação dos alunos.</td> </tr> <tr> <td>Procedimentos:</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Boas-vindas (5 min.) - Contextualização (5 min.) <ul style="list-style-type: none"> = Relembrar o tema da aula anterior escrevendo no quadro "Hate speech on the internet"; = Pedir que os alunos comentem sobre o que foi visto na aula anterior; - Problematização (15 min.) <ul style="list-style-type: none"> = Projetar três exemplos de discursos de ódio na internet; = Perguntar aos alunos se eles compreenderam os discursos e tirar possíveis dúvidas quanto ao vocabulário, por exemplo; - Prática na sala de aula (25 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Aplicar a atividade de produção de texto, na qual os alunos deverão posicionar-se criticamente sobre os discursos de ódio na internet por meio da produção de campanhas publicitárias, por exemplo. Os textos deverão ser feitos, preferencialmente, em inglês. </td> </tr> <tr> <th colspan="2">AULA 3</th> </tr> <tr> <td>Objetivo:</td> <td>Dar continuidade à aula e finalizar a intervenção.</td> </tr> <tr> <td>Avaliação:</td> <td>Desempenho e participação dos alunos.</td> </tr> <tr> <td>Procedimentos:</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Boas-vindas (5 min.) - Prática em sala de aula (20 min.) <ul style="list-style-type: none"> = Aplicar a entrevista com os 3 estudantes; - Finalização e agradecimentos (15 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Agradecer à turma pela participação e colaboração. </td> </tr> </tbody> </table>	AULA 1		Objetivo:	Dar continuidade a aula sobre "hate speech on the internet".	Avaliação:	Desempenho e participação dos alunos.	Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Boas-vindas (5 min.) - Revisão das produções (20 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Revisar e apontar, junto a turma, possíveis erros na escrita (em inglês) dos alunos e, se necessário, solicitar que relessem eles mesmos seus textos. 	AULA 2		Objetivo:	Dar continuidade ao assunto "hate speech on the internet".	Avaliação:	Desempenho e participação dos alunos.	Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Boas-vindas (5 min.) - Contextualização (5 min.) <ul style="list-style-type: none"> = Relembrar o tema da aula anterior escrevendo no quadro "Hate speech on the internet"; = Pedir que os alunos comentem sobre o que foi visto na aula anterior; - Problematização (15 min.) <ul style="list-style-type: none"> = Projetar três exemplos de discursos de ódio na internet; = Perguntar aos alunos se eles compreenderam os discursos e tirar possíveis dúvidas quanto ao vocabulário, por exemplo; - Prática na sala de aula (25 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Aplicar a atividade de produção de texto, na qual os alunos deverão posicionar-se criticamente sobre os discursos de ódio na internet por meio da produção de campanhas publicitárias, por exemplo. Os textos deverão ser feitos, preferencialmente, em inglês. 	AULA 3		Objetivo:	Dar continuidade à aula e finalizar a intervenção.	Avaliação:	Desempenho e participação dos alunos.	Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Boas-vindas (5 min.) - Prática em sala de aula (20 min.) <ul style="list-style-type: none"> = Aplicar a entrevista com os 3 estudantes; - Finalização e agradecimentos (15 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Agradecer à turma pela participação e colaboração.
AULA 1																									
Objetivo:	Dar continuidade a aula sobre "hate speech on the internet".																								
Avaliação:	Desempenho e participação dos alunos.																								
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Boas-vindas (5 min.) - Revisão das produções (20 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Revisar e apontar, junto a turma, possíveis erros na escrita (em inglês) dos alunos e, se necessário, solicitar que relessem eles mesmos seus textos. 																								
AULA 2																									
Objetivo:	Dar continuidade ao assunto "hate speech on the internet".																								
Avaliação:	Desempenho e participação dos alunos.																								
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Boas-vindas (5 min.) - Contextualização (5 min.) <ul style="list-style-type: none"> = Relembrar o tema da aula anterior escrevendo no quadro "Hate speech on the internet"; = Pedir que os alunos comentem sobre o que foi visto na aula anterior; - Problematização (15 min.) <ul style="list-style-type: none"> = Projetar três exemplos de discursos de ódio na internet; = Perguntar aos alunos se eles compreenderam os discursos e tirar possíveis dúvidas quanto ao vocabulário, por exemplo; - Prática na sala de aula (25 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Aplicar a atividade de produção de texto, na qual os alunos deverão posicionar-se criticamente sobre os discursos de ódio na internet por meio da produção de campanhas publicitárias, por exemplo. Os textos deverão ser feitos, preferencialmente, em inglês. 																								
AULA 3																									
Objetivo:	Dar continuidade à aula e finalizar a intervenção.																								
Avaliação:	Desempenho e participação dos alunos.																								
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Boas-vindas (5 min.) - Prática em sala de aula (20 min.) <ul style="list-style-type: none"> = Aplicar a entrevista com os 3 estudantes; - Finalização e agradecimentos (15 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Agradecer à turma pela participação e colaboração. 																								
<p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prática na escola (20 min.) <ul style="list-style-type: none"> > Expor no mural de escola os textos produzidos pelos alunos. - Prática social (25 min.) <ul style="list-style-type: none"> = Registrar as produções dos alunos por escaneamento; = Criar uma conta no Instagram para a turma; = Criar legendas em inglês (opcional) e, em seguida, publicar no Instagram; = Compartilhar com os amigos das redes sociais o trabalho realizado. <p>*Até que podem ser realizadas fora do horário de aula, caso não haja tempo ou outras razões impeçam a execução no momento da aula.</p>																									

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao passo que admitimos o ensino de línguas como um problema social, acreditamos que o propósito é, sobretudo, criar inteligibilidade na produção de sentido/texto sobre problemas sociais na sala de aula, onde a linguagem possui papel central, como aponta Moita Lopes (2006). Além disso, ressaltamos Viegas (2010, p. 1) que afirma que “a educação, sendo uma prática social, não pode restringir-se a ser puramente livresca, teórica, sem compromisso com

a realidade local e com o mundo em que vivemos”. Portanto, compreendemos que os objetivos e ações propostas em nossa pesquisa implicarão no empoderamento dos alunos-participantes possibilitando o ensino crítico com vistas à mudança social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1ª edição. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, B. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso [online], v. 8, n. 2, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000200004>. Acesso em 10 set. 2022.

_____. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. **Doing action research for English language teachers**. A guide for practitioners. New York: Routledge, 2009.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt>. Acesso em 15 de out. 2021.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (Eds.). **The action research planner**. 3rd edition. Geelong: Deakin University Press, 1988.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade**. Maringá: Acta Scientiarum: Human and Social Sciences, v. 36, n. 2, p. 207-216, Jul.-Dec., 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/pdf_34. Acesso em: 10 de out. 2021.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira, 2005.

VIEGAS, I. S. R. **A intertextualidade como estratégia de sedução em textos publicitários**: Aplicação para o ensino de língua português, 2010. Disponível em: <http://www.ippucsp.org.br/downloads/a-intertextualidade.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ª edição. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: apresentando um plano de ação

Ramilson Medeiros de Macêdo Saldanha¹¹

RESUMO

Neste trabalho objetivamos discutir uma experiência de ensino de língua inglesa por meio de uma análise da contribuição do ensino crítico para a formação cidadã com estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no município de Mossoró-RN. À luz da Linguística Aplicada (LA) INdisciplinar, fundamentamos a discussão com a Análise Dialógica do Discurso (ADD), concepções de ensino crítico de inglês no Brasil e a pedagogia crítica freireana. Metodologicamente, propomos a realização de uma investigação qualitativa do tipo pesquisa-ação, tendo como princípio a educação como prática da liberdade compromissada com a justiça social. Além disso, tomamos os textos produzidos pelos participantes da pesquisa como enunciados, interpretando-os como elos da interação discursiva. Como resultados parciais, apresentamos o plano de ação a ser implementado em oito aulas com temas de caráter político-social que estimulem o pensamento crítico dos estudantes mediante a ação pedagógica crítica do professor na aula de inglês, sendo eles: educação e cidadania, direitos humanos, racismo e igualdade de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa; Ensino crítico; Formação cidadã; Análise Dialógica do Discurso.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa (LI) na escola pública tem passado por intensos debates. Na esfera acadêmica, parte desse debate se dá pela pesquisa realizada por professores-pesquisadores que refletem sobre sua própria prática profissional na escola pública. Tagata (2018), por exemplo, investiga a importância do pensamento crítico para o ensino de LI; Dantas e Lima (2020) trazem dados de uma experiência com a escrita colaborativa *online* (OCW) no *Google Docs* como abordagem para o ensino de inglês com estudantes do ensino médio integrado; Lima (2022a) apresenta uma (auto) reflexão sobre uma aula remota de LI por meio da análise de memes. Destacamos ainda o estudo realizado por Lima (2022b), em que discute a constituição do discurso acadêmico do professor de inglês sobre experiências exitosas no ensino da língua.

De modo a contribuir com a continuidade desse debate, surge a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica do estudante (SANTOS, 2013). Concebemos que o estudante precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também se tornar um cidadão pleno que compreende o mundo ao seu redor e “agirem como cidadãos e cidadãs críticos e reflexivos” (ALVES; BESSA, 2021, p. 148) situados em seu contexto social.

O sistema educacional, público ou privado, do Brasil é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, da educação básica ao ensino superior. Para estabelecer diretrizes e bases da educação nacional foram criados documentos que orientam o ensino. Em 1997 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que já se referia ao ensino de língua estrangeira (LE) como uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão (BRASIL, 1998). Já em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

¹¹ Especialista em Leitura e Produção Textual – UERN. Mestrando em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO – UERN, UFRSA, IFRN. Professor de Língua Inglesa das redes estadual e municipal de ensino. E-mail: ramilson23@yahoo.com.br.

Educação Básica (DCN) já previam como exercício essencial da escola, construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos (BRASIL, 2013). Mais recentemente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo MEC em dezembro de 2017, para o Ensino Fundamental, e em dezembro de 2018¹², para o Ensino Médio – documento de caráter normativo que define quais as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Esse documento prioriza o foco da função social e política do inglês (BRASIL, 2018).

Após quase dois anos letivos com aulas presenciais suspensas, devido à pandemia da COVID-19, percebemos seu efeito danoso à educação. É nesse novo contexto que se encontra a escola pública em que as classes menos favorecidas foram as mais penalizadas. Nesse sentido, consideramos pertinente refletir sobre o ensino de inglês que capacite os estudantes a pensar criticamente, comprometido com valores como justiça e luta contra as desigualdades (FREIRE, 2021, HOOKS, 2020) refletindo sobre seu contexto local e global.

Para analisar esse processo, de como a consciência crítica se forma na interação da sala de aula, surge a seguinte indagação: Como os estudantes respondem ao ensino de língua inglesa em perspectiva crítica e interdisciplinar para a formação cidadã na escola pública?

Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa em andamento de modo a criar inteligibilidade sobre um problema social, qual seja, o do ensino-aprendizagem da LI em perspectiva crítica na escola pública. Este trabalho elege a Linguística Aplicada (LA) como forma de produzir conhecimento de natureza interdisciplinar. E para romper o caráter disciplinador de ensino de LI nos filiamos à Linguística Aplicada INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e adotamos duas teorias de base: a teoria dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018; BRAIT, 2018); e a teoria pedagógica freireana (FREIRE, 2021), que vem romper com a concepção “bancária” da educação.

Nosso objetivo geral é analisar a constituição do discurso dos estudantes de uma turma do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no município de Mossoró-RN frente ao ensino crítico de língua inglesa para a formação cidadã. Para isso, realizaremos uma investigação de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação por seu caráter social com base empírica (THIOLLENT, 1986), que tem sido vista como uma forma de diminuir o abismo entre pesquisadores e professores (BURNS, 2009).

A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

No que tange à teoria de linguagem, como partimos para uma análise de um contexto de ensino de LI, em que a linguagem ocupa papel central, temos a concepção dialógica de Bakhtin (2016) que compreende a língua como “necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se”, sendo o enunciado a unidade real do discurso que pressupõe um ato de comunicação social. Nesse sentido, “o discurso é tão social quanto a língua” (BAKHTIN, 2016, p. 117).

Tomamos como referência a teoria dialógica desse filósofo, ainda que ele não faça uma menção direta a ela. Para Brait (2018, p. 9), “o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem” que, com o chamado Círculo de Bakhtin, motivou o surgimento da teoria dialógica do discurso. Desse modo, essa teoria se refere a um conjunto de conceitos importantes que orientam a investigação do pesquisador (BRAIT, 2018). Segundo Molon e Vianna (2012, p. 146), “o conjunto da obra do Círculo de Bakhtin possui alguns pilares sobre os quais toda a concepção de linguagem se ergue: a

¹² Histórico da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo”. Para nossa pesquisa, nos interessa os conceitos de linguagem, enquanto interação discursiva e enunciado.

A concepção de língua(gem) para o Círculo de Bakhtin

De acordo com Bakhtin, a linguagem só tem sentido na comunicação dialógica daqueles que a usam (BRAIT, 2018). Nesse sentido, a comunicação se configura por meio de diversas manifestações linguísticas, como a oralidade, a escrita ou até mesmo as expressões fisionômicas. Na abordagem bakhtiniana a língua só existe pelo uso que fazemos dela em situações formais ou informais de comunicação.

Para Bakhtin, Volóchinov, Medvedev e outros integrantes do, atualmente, denominado Círculo de Bakhtin, a linguagem é compreendida como interação discursiva. Portanto, “não compartilha do pensamento que toma a linguagem simplesmente como um instrumento de comunicação” (MOLON; VIANNA, 2012, p. 147). Nesse sentido, a linguagem possui duas dimensões, quais sejam a atividade humana e o uso da língua que se configura em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos (BAKHTIN, 2016).

Desse modo, para compreensão acerca da concepção de linguagem, nos reportamos à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem (MFL)*¹³, pois nela encontramos a concepção que orienta a perspectiva bakhtiniana. Nessa obra, ao questionar *o que é linguagem, o que é palavra*, o autor não se refere a uma definição para dar conceitos a esses termos, mas de examinar o real objeto de sua pesquisa, delimitando-a previamente. E essa missão de apontar os limites do objeto real da filosofia da linguagem se constitui de modo complexo (VOLÓCHINOV, 2018).

Interessa-nos compreender a língua enquanto fenômeno em que é necessário considerar os interlocutores, incluindo o próprio som (não como fenômeno acústico), no meio social. Assim, “é preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 145).

A linguagem dá sentido ao enunciado o que constitui como princípio das relações dialógicas. Bakhtin apresenta a noção de língua como um constante processo de interação mediado pelo diálogo. Ele ressalta “a essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho, se reduz à criação do indivíduo” (BAKHTIN, 2016, p. 23). Ou seja, a língua como uma necessidade de expressão.

A concepção de enunciado para o Círculo de Bakhtin

Como o enunciado pressupõe um ato de comunicação social, ele é vivo e “de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 25), “porque o interlocutor (real ou presumido) não é passivo” (MOLON; VIANNA, 2012, p. 148). Tanto o locutor quanto o interlocutor têm papel ativo nessa relação com o enunciado, pois este sempre gera uma resposta e precede outra resposta que se dá na compreensão responsiva ativa. Portanto o sujeito, ao enunciar, deve considerar o ponto de vista do outro que escuta e responde formando um elo na cadeia dos discursos.

Desse modo,

o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do

¹³ 1ª edição lançada no ano de 2017, pela Editora 34, um novo texto com nova tradução – contendo notas e glossário – pelas pesquisadoras Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. O texto intitula-se “Valentin Volóchinov (Círculo de Bakhtin). Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem”.

representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor (VOLÓCHINOV, 2018, p. 204).

Daí a importância de se compreender que a palavra é orientada para o outro e se constitui, portanto, como um ato bilateral. Ou seja, a palavra é determinada tanto pelo sujeito falante quanto para o sujeito ouvinte, sendo “uma ponte que liga o eu ao outro [...], um território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).

O termo *enunciado* se configura como uma expressão genérica, proferida pelos sujeitos no campo da atividade humana (BAKHTIN, 2016). Maciel (2022, p. 80) ressalta que “através do enunciado, o falante ou escrevente se relaciona com outros participantes da comunicação discursiva”. Na perspectiva bakhtiniana, através do enunciado se percebe o posicionamento do falante a respeito de um dado tema (BAKHTIN, 2016). Nesse sentido, o enunciado se constitui como a unidade do discurso, sendo este “a língua *in actu*”, ou seja, a língua no momento em que se fala. Por isso, “o discurso é tão social quanto a língua” (BAKHTIN, 2016, p. 117).

O enunciado concreto é aquele falado/escrito por um falante real que é direcionado aos seus interlocutores. É através de enunciados concretos que a língua passa a fazer parte da vida. Portanto, todo enunciado é próprio do falante/escrevente e por isso pode refletir sua individualidade, seu estilo individual (BAKHTIN, 2016).

Para caracterizar um texto (falado ou escrito) como enunciado, Bakhtin destaca alguns aspectos que são denominados de *peculiaridades constitutivas do enunciado*: 1. a alternância de sujeitos, 2. a conclusibilidade específica e 3. a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016).

Tudo isso revela, portanto, que todo enunciado constitui um elo no campo da comunicação discursiva e que não há nenhuma neutralidade no que se enuncia. “É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 2016, p. 57).

A TEORIA PEDAGÓGICA CRÍTICA

Pensar a importância de promover um ensino de LI em perspectiva crítica na escola pública implica em desenvolver uma prática pedagógica que promova a “reflexão crítica” combinada com “ação” para transformar e combater as injustiças sociais e econômicas. “A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um instrumento para esta descoberta crítica” (FREIRE, 2021, p. 43).

Do ponto de vista pedagógico, é preciso compreender que o ato de ensinar, como ressalta Oliveira (2014, p. 23), pode ser compreendido de duas formas: “transferência de conhecimento e facilitação da aprendizagem”. Quanto a isso, Freire (1996, p. 24), enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Em sua importante obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire discute dois tipos de educação - bancária e problematizadora - como correntes educacionais com diferentes objetivos. A visão “bancária” do conhecimento contribui para satisfazer os interesses dos opressores em que a capacidade criadora dos educandos é praticamente anulada, ou seja, manter a relação entre opressores-oprimidos. Isso coloca os estudantes em uma ideologia da opressão, tornando-os alienados como aqueles que nada sabem, que só precisam consumir a informação dada por um professor e simplesmente se deter em armazená-las e memorizá-las (HOOKS, 2017).

A “boa educação”, de acordo com Hooks (2020, p. 23), consiste em incentivar o compromisso com a justiça social. Por isso, buscamos uma teoria pedagógica que provoque a reflexão do estudante para que possa pensar criticamente sobre si, sobre sua realidade social e as circunstâncias políticas num processo de, como denomina Hooks (2017, p. 26),

“conscientização” em sala de aula. É, portanto, com base na pedagogia crítica de Paulo Freire que temos o compromisso com uma educação emancipatória, que “possibilita o repensar o mundo de alunos e professores, de uma forma que faça o arranjo para uma ação transformadora e que possibilite a mudança social” (FERREIRA, 2006, p. 37). Fonseca e Sól (2021, p. 525-526), ressaltam que a pedagogia freireana proporciona aos estudantes “uma formação crítica e reflexiva, visando à formação cidadã e a construção de uma sociedade menos injusta e desigual”.

A partir da perspectiva freireana, são considerados relevantes os aspectos culturais envolvidos na aprendizagem de línguas, sejam eles as relações de poder entre os sujeitos envolvidos, as tensões entre a realidade global e local, a luta de classes, dentre outros. De forma a contribuir com um ensino que transcenda os aspectos estruturais e comunicativos da LI, assumimos o compromisso com uma educação libertadora. Isso se dá em “um processo interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes”, como destaca Hooks (2020, p. 34) ao estudar Freire. Sobre esse processo de interação professor-aluno, Paulo Freire (1996, p. 25) cita que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Ao se referir à obra de Freire, Hooks (2017, p. 26) enfatiza que “a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar”. É necessário o engajamento de todos nesse processo. Como resalta Freire (2021, p. 72), “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor”. Por isso, a ação política entre os oprimidos precisa se materializar na ação cultural para a liberdade. “É impossível conceber uma pedagogia libertadora deslocada dessas dimensões (política, social e econômica)” (MOREIRA; PULINO, 2021, p. 4).

Para a libertação do estado de opressão é preciso uma ação social, que acontece na coletividade. Como bem destaca Freire (2021, p. 71): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Hooks (2017, p. 226) concebe a língua como espaço de resistência ao se referir aos africanos quando ouviram pela primeira vez o inglês como “a língua do opressor” e precisaram dessa língua para se comunicar uns com os outros e assim o inglês se tornou uma fala diferente (contralíngua).

Ao refletirmos acerca da noção freireana de liberdade, buscamos, então, uma perspectiva crítica – que pressupõe o diálogo crítico e libertador. O desenvolvimento do diálogo se opõe, como vimos, à visão bancária do ensino. Por isso, podemos afirmar que a pedagogia crítica de Paulo Freire e sua visão da linguagem como elemento libertador, constitui a teoria crítica para o ensino de LI. Ao refletir criticamente, o estudante se conscientiza e se politiza (FREIRE, 2021). Assim, o ensino de LI, por estar inserido no currículo, também deve estar voltado para a formação dos estudantes em uma perspectiva crítica, considerando a LI como instrumento de transformação social” (FONSECA; SÓL, 2021).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De modo a atender o nosso objetivo geral, pretendemos desenvolver uma pesquisa qualitativa procedendo a uma pesquisa-ação, com estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal do município de Mossoró-RN. De acordo com Thiollent (1986, p. 9), “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um

problema coletivo”. Desse modo, podemos compreender melhor o problema, pois na pesquisa-ação “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática” (TRIPP, 2005, p. 446), pois ela visa à transformação dos comportamentos. No campo de investigação sobre o ensino de línguas, a pesquisa-ação é concebida como uma forma eficaz para o desenvolvimento profissional dos professores que a conduz (BURNS, 2009).

Com foco em um ensino crítico, do componente curricular língua inglesa, que contribua para a formação cidadã do estudante, esse estudo toma como enunciado concreto para análise, as respostas dos estudantes aos questionamentos propostos. Para isso, essa pesquisa será desenvolvida articulando duas teorias, portanto de natureza interdisciplinar, conforme prevista pela produção de conhecimento da Linguística Aplicada: a teoria dialógica do discurso (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018; BRAIT, 2018) e a teoria da pedagogia crítica de Paulo Freire (2021), tendo como princípio a educação como prática da liberdade compromissada com a justiça social. Dessa forma, pretendemos desenvolver essa investigação concebendo a interdisciplinaridade como meio para abrir caminhos a uma sala de aula como um espaço propício para um ensino de inglês em uma perspectiva crítica.

Nesse estudo, serão analisadas as práticas de ensino crítico de língua inglesa para uma formação cidadã, por meio da análise de *corpus* constituído a partir das interações sociais planejadas para dar conta dessas práticas de ensino. Os participantes desta pesquisa são 32 estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Mossoró-RN. Diante do nosso objetivo geral, qual seja analisar a contribuição do ensino crítico de língua inglesa para a formação cidadã com estudantes do nono ano do ensino fundamental, essa pesquisa tem como objetivos específicos, 1) analisar os discursos constitutivos das respostas dos estudantes às atividades propostas no ensino crítico da língua inglesa; 2) analisar o ponto de vista dos estudantes sobre a aprendizagem de língua inglesa e sobre cidadania; 3) interpretar o discurso dos estudantes sobre o ensino crítico para formação cidadã.

Desse modo, o *corpus* será produzido a partir das respostas, que serão tratadas como enunciados concretos, dos estudantes mediante a ação pedagógica do professor na aula de inglês e de entrevista semiestruturada. Dentre esses sujeitos desta investigação, selecionamos uma amostragem de 8 estudantes (25% da turma) para responderem às entrevistas que serão gravadas em formato de áudio para posterior análise e descrição.

Ressaltamos que o planejamento de nossa pesquisa-ação é muito flexível. Conforme destaca Thiollent (1986, p. 47), nesse tipo de pesquisa, “não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas”. Portanto, embora evidenciem fases ordenadas aqui, necessárias para o nosso planejamento, tanto para a condição de professor quanto para a condição de pesquisador que constrói *corpus* na interação com os participantes da pesquisa, partimos do pressuposto que alguma mudança poderá ocorrer durante o processo de realização da pesquisa, a ser apontada, justificada e interpretada nos posteriores resultados.

Como a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na sua investigação, *a priori*, temos as seguintes fases:

Diagnóstico

Essa primeira etapa é a fase exploratória e diagnóstica. Consiste em fazer um levantamento preliminar no campo de pesquisa, uma escola pública municipal do município de Mossoró-RN; e dos sujeitos participantes, estudantes de uma turma de nono ano do ensino fundamental, juntamente ao professor substituto de inglês (acrescentando que como professor pesquisador me encontro afastado da sala de aula por estar cursando o mestrado). Escolhemos

esses alunos por estarem no último ano do ensino fundamental e por atuarmos nesse nível de ensino que precede uma nova fase, a do Ensino Médio, com outros objetivos e missão sociais.

Recrutamento dos participantes

Após os primeiros contatos, abordaremos os estudantes da turma, por meio de um diálogo, explicando como se dará a aplicação desta pesquisa. Depois, apresentaremos os documentos que serão necessários para que a pesquisa assuma seu caráter legal de acordo com o que normatiza o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN), com aprovação no Parecer nº 5.676.428.

A escolha dos estudantes participantes levará em consideração os seguintes critérios de inclusão: ser da faixa etária entre 13 e 15 anos, ser estudante do 9º ano da escola em que ocorreu a pesquisa, estudar no turno vespertino, ter participado de todas as aulas e atividades propostas pelo professor. Os critérios de exclusão são: não estar na faixa etária entre 13 e 15 anos, não ser estudante do 9º ano, não estar matriculado no turno vespertino, ter faltado a aula ou não ter realizado alguma atividade proposta pelo professor. Para a escolha dos estudantes que participarão das entrevistas, consideramos os seguintes critérios: interesse em participar da entrevista, manifestado pelo estudante; participação nas interações durante as aulas (serão convidados os estudantes que mais participam, expondo seus pontos de vista, respondendo às perguntas durante as aulas, emitindo suas opiniões); diversidade de discursos percebida na análise do corpus constituído para o primeiro objetivo específico (resolução das atividades propostas pelos estudantes). A entrevista com esses estudantes será realizada, de forma presencial, em espaço reservado na própria escola, de forma a deixar o participante à vontade, considerando-se ainda seguir as medidas sanitárias de forma a prevenir o contágio pelo coronavírus. Caso o estudante não se sinta seguro, poderá realizar a entrevista de forma remota.

Planejamento e execução da ação

O plano de ação consiste em uma sequência didática em que professor-pesquisador, por meio da leitura/discussão de textos, imagens e vídeos em sala de aula, atentando para um trabalho com a “diversidade de gêneros discursivos” (ALVES; BESSA, 2021, p. 147). Compreendendo a linguagem como prática social, a aula de LI deverá ser pautada em temas de caráter político-social que provoquem o debate e a reflexão, como defende a LA INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Destarte, os enunciados dos estudantes por meio dos textos/resposta às atividades propostas (escritas) constituem o nosso primeiro *corpus* da pesquisa, tratados como enunciados concretos (BAKHTIN, 2016; BRAIT, 2018; VOLÓCHINOV, 2018).

A ação será desenvolvida no final do mês de outubro e início do mês de novembro do ano letivo de 2022, durante quatro semanas (8 aulas). Cada encontro abordará um tema diferente: educação e cidadania, direitos humanos, racismo e igualdade de gênero, em um “processo transformador de pensamento crítico” (HOOKS, 2017, p. 66). Destacamos que essa proposta não irá ferir a programação pedagógica dos conteúdos previstos para o ano letivo, pois trata-se de temas transversais.

De acordo com a BNCC, o ensino de língua inglesa deve contribuir para o “agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa” (BRASIL, 2018, p. 241). Serão trabalhadas as seguintes habilidades: (EF09LI01) Fazer uso da língua para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos; (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para a construção de sentido; (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam; (EF09LI09)

Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito; e (EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico (BRASIL, 2018).

A seguir, apresentamos um quadro resumo das aulas a serem implementadas.

Quadro 1: Resumo dos planos das atividades planejadas

TEMA DA AULA	OBJETIVOS	METODOLOGIA
1. Educação e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre o contexto da educação no Brasil. - Debater a importância da educação para a cidadania. - Refletir sobre o que diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre a educação (Artigo 26) - Refletir sobre a educação e seu papel na sociedade - Estabelecer relação com Arte, História e Geografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Warm-up: imagens de diversos contexto da educação no Brasil. - Infográfico Education cannot wait (apresentação em slides com infográficos impressos) - Perguntas preliminares - Atividade em grupo: Em grupo de 3 ou 4 alunos, analisar e refletir sobre gráficos da UNESCO (investimento do PIB em educação) e da OCDE/PISA (ouvir os pontos de vista dos alunos - diálogo educando-educador / educador-educando - concepção freireana) - Texto fragmentado em 7 partes (Way to English, p. 15) - Critical Thinking. 1. Do you agree that Education can empower a person? Why? 2. Why does Education promote gender equality? 3. How is the Education in your city? And in your school? 4. Como você relaciona EDUCAÇÃO e CIDADANIA?
2. Direitos humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir para falar sobre o que eles pensam a respeito dos direitos humanos; - Propiciar o contato dos alunos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU; - Debater sobre o que é Declaração Universal dos Direitos Humanos (Universal Declaration of Human Rights), rompendo a ideia equivocada propagada atualmente de forma equivocada (argumentos e contra-argumentos) - Promover a reflexão crítica acerca de questões sociais essenciais para o desenvolvimento de atitudes e competências do estudante enquanto cidadão crítico e consciente. - Estabelecer relações com História, Geografia, Sociologia e Filosofia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Warm-up: Leitura de imagens: What can you see? What do they have in common? (imagens que representam os direitos humanos sendo afetados) - Perguntas preliminares - Compreender o nível de consciência dos estudantes (Hooks, 2020) a. What kind of problems can you see in these images? b. Are they common in your city, state or country? c. Do you think they may be human action consequences? Which one? d. What do human beings need to survive? e. In your opinion, what are Human Rights for? - Atividade em grupo: discutir questões relacionadas aos direitos humanos. – Participação ativa (HOOKS, 2017). - Responder um <i>quiz</i> previamente elaborado com base no site: www.amnesty.org.uk/files/human_rights_pub_quiz.pdf -Vídeo: What are human rights? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfc - Em tiras de papel, cada dupla apresenta 2 artigos, em inglês, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (<i>Universal Declaration of Human Rights</i>). Disponível em: www.un.org/en/universal-declarationhuman-rights/ - Critical Thinking 1. Citar dois direitos humanos que costumam ser violados no Brasil. 2. Solicitar que cada estudante escreva um pequeno texto (5 linhas) expondo sua opinião sobre a importância dos direitos humanos.

		<p>- Homework: Acesse o site www.youthforhumanrights.org Escolha um dos direitos humanos, crie um card e poste no feed do seu <i>instagram</i> marcando @englishathomebr.</p>
3. Racismo	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o racismo no Brasil; - Compreender o que é racismo, injúria racial, racismo estrutural; - Analisar de maneira crítica e reflexiva a importância de se engajar na luta contra o racismo; - Refletir como o Estado brasileiro desenvolveu um projeto de nação pautado em ideologias racistas; - Debater sobre o respeito à cultura africana e afro-brasileira. - Estabelecer relações com Arte, História e Sociologia 	<ul style="list-style-type: none"> - Warm-up: Questions (entregar as perguntas aos estudantes a fim de que comentem e expressem seus pensamentos e sentimentos) - Perguntas preliminares - Clipe da música de Michael Jackson “Black or White” - Critical Thinking Capacitar os estudantes para pensarem criticamente (HOOKS, 2017) 1. Você conhece outras músicas que falam sobre racismo? 2. Você já observou alguém com atitudes racistas? 3. Quem foi Michael Jackson? 4. Qual cena do clipe mais chamou sua atenção? Por quê? 5. A letra da música é atual para o contexto de hoje? Por quê? 6. Você já observou alguém com atitudes racistas? 7. Como se sentiu ou se sentiria ao presenciar uma cena de racismo? 8. Como se configura racismo, injúria racial, racismo estrutural? - Debate: racismo, injúria racial, racismo estrutural 9. Em sua opinião combater o racismo é uma luta apenas dos negros? Como podemos enfrentar o racismo e a intolerância étnico-racial? 10. Atividade com trechos da música em inglês - Anúncio publicitário: “Stand Up. Speak Up” - Vídeo: Who remembers the "Stand Up Speak Up" wristbands? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k7ITLQBVYiU - Vídeo: BLACK LIVES MATTER https://www.youtube.com/watch?v=A2o15RCtSS0 Instagram: <i>Posts</i> nos <i>stories</i> e no <i>feed</i> do perfil @englishathomebr - Homework: Fazer uma postagem em suas redes sociais com um cartaz em inglês contra o racismo. Use a #blacklivesmatter e marque @englishathomebr
4. Igualdade de gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre igualdade de gênero; - Discutir sobre o papel social da mulher e as conquistas do gênero nos últimos anos; - Possibilitar que os alunos se posicionem criticamente sobre o assunto e oferecer oportunidades de prática oral sobre esse tema de relevância social. - Expandir o tema para as redes sociais Facebook e Instagram. - Estabelecer relações com Arte, História e Sociologia 	<ul style="list-style-type: none"> - Warm-up: imagens de mulheres ativistas (Emma Watson e Malala Youzsfazai) - Perguntas preliminares (identificar quem são as pessoas das imagens e o que elas têm em comum) 1. Do you know the young girls in the photos? 2. Who are they? 3. In your opinion, what do they have in common? - A partir das metas globais da ONU na Agenda 2030, identificar a meta Igualdade de Gênero https://www.globalgoals.org/goals/ - Numerar os parênteses de acordo com os 17 Objetivos Globais da ONU. - Reading: Emma Watson Gender equality is your issue too. - Compreensão geral do texto. - Vídeo: HeForShe Campaign Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7ZptgM-jhZo - Vídeo: ENGLISH SPEECH EMMA WATSON: Gender Equality. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=niwu-9ztjtc - Critical Thinking



		<p>- Dividir a turma em grupos (lembrando sempre de misturar os meninos com as meninas para um debate mais rico)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What do you think of HeForShe Campaign? 2. In your opinion, is it enough for men to stand up for women's rights? To what extent is it important for women to be independent, to fight for themselves? 3. In your opinion, how can we do our part to end gender inequality? In groups, make a list of the main actions that can help put an end to gender inequality and provide good arguments to support your views. Then, share your list with other classmates and get to know different viewpoints on the same topic. <p>- Momento HefoShe: 10 frases de boas práticas para as mulheres são distribuídas entre os alunos do sexo masculino para socializarem com a turma.</p> <p>https://vamosembraparabogota.wordpress.com/2016/03/11/vamos-falar-sobre-igualdade-de-genero-</p> <p>- Homework: Acessar o site https://www.unwomen.org/en e criar um post em inglês para redes sociais. Marcar @englishathomebr #heforshe #genderequality</p>
--	--	---

Cada aula iniciará com uma atividade de *Warm-up*, para ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema a ser abordado, e finaliza com um *Homework* com postagem *Instagram* no perfil *English at home br*, criado pelo professor pesquisador. Na atividade de *Critical Thinking*, abordamos questões que promovam a reflexão crítica sobre o tema abordado. “É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2018, p. 241).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste artigo uma discussão de uma prática de ensino de língua inglesa por meio de uma análise da contribuição do ensino crítico para a formação cidadã com estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de uma pesquisa em andamento no curso de Mestrado em Ensino - POSENSINO.

Como resultados parciais, apresentamos o plano de ação em sequências didáticas com temas de caráter político-social que estimulem o pensamento crítico dos estudantes mediante a ação pedagógica crítica do professor na aula de inglês. Acreditamos ser de grande relevância promover um ensino comprometido com o agenciamento crítico reflexivo do estudante para a formação cidadã tendo em vista uma educação verdadeiramente emancipadora e coletiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. M. ; BESSA, J. C. R. . Aspectos da produção textual em planos de aula de língua inglesa do site da Revista Nova Escola. **DESENREDO**, v. 17, p. 145-166, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11036> . Acesso em: 18 out. 2022.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, B. Análise e Teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental (6º ao 9º) ano: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BURNS, Anne. Action Research in Second Language Teacher Education. **Research Gate.** Sidney. Jan. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/292187039> Action research in second language teacher education . Acesso em: 9 nov. 2021.

DANTAS, Sabrina Gudes Miranda; LIMA, Samuel de Carvalho. Online collaborative writing in english at the federal institute of rio grande do norte: some quantitative data on student participation in integrated secondary education. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 2, p. 27-42. 2020.

FONSECA, L. P. C. D.; SÓL, V. dos. S. A. O letramento crítico nas aulas de língua inglesa: a formação cidadã em foco. **Calidoscópico**, 19(4), p. 524-537. 0.4013/cld.2021.194.07, 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 77 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico:** sabedoria e prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LIMA, Samuel de Carvalho. (Auto) reflexão sobre uma aula remota de língua inglesa por meio da análise dialógica de memes. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 8, n.00, e 022039, jan./dez. 2022a.

LIMA, Samuel de Carvalho. O discurso acadêmico do professor de inglês em perspectiva dialógica. **Scielo Preprints**, ago. 2022b.

MACIEL, Lucas Vinicio de Carvalho. **Para entender os gêneros do discurso.** Araraquara: Letraria, 2022.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In:* MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42

MOLON, Newton Duarte e VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso [online]**. 2012, v. 7, n. 2 , p. 142-165.

MOREIRA, A. U.; OLIVEIRA, L. H. C. Z. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.

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

SANTOS, R. R. P. dos. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, vol. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

TAGATA, William Mineo. Post-critique in contemporary ELT praxis. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 255-280. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 31. n. 3. p. 443-466, set./dez. 2005.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: uma análise de livro didático

Germano Farias Pascoal¹⁴

RESUMO

Este trabalho objetiva explorar o potencial de desenvolvimento da Pedagogia da autonomia (PDPA) na aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio do município de Jaguaruana, Ceará, Brasil, a partir da análise do livro didático (LD) utilizado nestas escolas. A motivação em investigar a Pedagogia da autonomia no livro didático justifica-se pela grande relevância e complexidade que o objeto de estudo representa para o aprendizado da Língua Inglesa, de modo que o estímulo a seu processo de desenvolvimento pelo professor é considerado essencial, visto que pode favorecer a motivação pelo aprendizado da língua assim como torná-lo mais significativo e prazeroso, e livro didático pode ser um instrumento valioso para sua promoção. No campo da Linguística Aplicada interdisciplinar, esta investigação articula a Teoria/Análise Dialógica do Discurso (ADD/TDD) e a Pedagogia crítica/autonomia de Freire (2021), tomando o livro didático como um enunciado que responde ao discurso teórico para o desenvolvimento da Pedagogia da autonomia na aprendizagem da língua. A fim de dar conta de nossa reflexão, adotamos a abordagem de natureza qualitativa do tipo exploratória, analisando a coleção do LD de Língua Inglesa *Anytime! Always ready for education*, selecionada pelos professores durante a edição Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021. Além disso, também propomos a realização de uma entrevista semiestruturada a professores de inglês que utilizam o livro dessa coleção. Os resultados parciais apontam que o LD analisado apresenta fortes indícios da Pedagogia da autonomia em todas as unidades, e na maior parte das seções e subseções é possível flagrar atividades que viabilizam o desenvolvimento da competência por parte dos estudantes de modo que estes possam ocupar a posição central em seu aprendizado e buscar o conhecimento de forma autônoma, impactando assim em seu aprendizado da língua.

PALAVRAS-CHAVES: Pedagogia da autonomia; Livro didático; Aprendizagem; Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa (doravante LI) devido ao seu processo de expansão é considerada uma língua mundial, *World English* (RAJAGOPALAN 2004; 2005; 2009; 2018). Por possuir status de língua franca conforme a BNCC (2018), a referida língua tem deixado de ser domínio de um único país, passando a pertencer a todos que a utilizam em seu cotidiano mesmo que seja de forma restrita, como por exemplo para fazer consultas de biografias, escutar músicas, se dedicar a leitura de manuais de instrução, etc (RAJAGOPALAN, 2009).

Dada essa realidade, a LI deve operar como instrumento de comunicação global, funcionando como acesso para que os estudantes ingressem no mundo globalizado e tornem-se cidadãos críticos, engajados, e participantes ativos da sociedade. Desta forma acredita-se que a referida língua é muito mais do que um mero instrumento de comunicação, constituindo-se um processo de construção de sentido ao tornar-se parte da realidade dos educandos, proporcionando a estes um maior interesse, mais motivação pelo aprendizado, a partir de possibilidades de debate sobre temáticas reais levando-os a refletir acerca de situações cotidianas. Nesse contexto o LD pode ser um poderoso aliado para a exploração destes

¹⁴Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO-UERN/UFERSA/IFRN. E-mail: germano.pascoal@escolar.ifrn.edu.br

conteúdos/assuntos/temáticas visto que em suas unidades ele geralmente apresenta discussões sobre o dia a dia, tornando assim o aprendizado da língua menos distante do contexto social dos estudantes.

Diante da relevância mundial da LI e da obrigatoriedade de seu ensino nas escolas públicas brasileiras a partir das séries finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, consideramos que um dos aspectos mais relevantes no aprendizado é o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem da língua em questão, competência esta que está ancorada na pedagogia crítica que será abordada posteriormente. Desta forma o ensino de Língua Inglesa deve estimular a reflexão, a criticidade, o diálogo entre os pares por meio de uma pedagogia crítica e libertadora que a partir da concepção de Freire (2021a, 2021b) busca promover a autonomia do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, "somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo" (FREIRE 2021a, p.115). Deste modo, como bem assegura o educador e filósofo Paulo Freire (2019, p. 95-96), "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa".

De acordo com Holec (1981, p.3) a autonomia "pode ser desenvolvida pelo aluno e estimulada pelo professor, pelo ambiente favorável ou até mesmo pelo material didático que está sendo utilizado", no caso da nossa investigação o material explorado com vistas à verificação do desenvolvimento desta competência será o LD. Na visão de Benson (1997) a autonomia vem a ser considerada pelos diversos métodos e abordagens de ensino de Língua Estrangeiras (LE) como meta a ser almejada e é vista como um instrumento a ser utilizado para uma aprendizagem mais eficiente. Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2017) consideram que a autonomia é um objetivo para a educação e ao mesmo tempo uma abordagem pedagógica para atingir esse objetivo.

Dada a importância do desenvolvimento da pedagogia autonomia na aprendizagem de LI já mencionado anteriormente, um dos documentos oficiais mais importantes e orientador do sistema educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC, também reforça a importância da promoção dessa competência no ensino-aprendizagem ao assegurar que o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias estão na "ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria de práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens" (BRASIL 2018, p. 470).

Nos últimos anos foram realizados diversos estudos que comprovam o potencial do LD de LI em relação ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dos estudantes. Dentre as pesquisas sobre a referida temática podemos destacar as seguintes: a investigação de Fonseca (2011, p.141), ao depreender que "o LD pode e deve ser usado para contribuir para a autonomização do aluno e que poderá auxiliá-lo imensamente a trilhar seus próprios caminhos tornando-se mais autônomo". Na pesquisa de Matos (2017, p.367), o autor constata que "o livro didático se trata de um instrumento indispensável para desenvolver a autonomia de nossos alunos". Molinari (2020, p.87), advoga em seu estudo que o LD "é muito adequado para ser utilizado como uma das ferramentas para a aprendizagem, já que valoriza e desenvolve a autonomia em suas atividades". Conforme Lima e Vieira (2020, p.235) em sua investigação os livros didáticos de L.I contém atividades que viabilizam o potencial de desenvolvimento da autonomia em todas as unidades [...] e "apresentam, potencialmente, espaços importantes de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos".

Por se tratar de uma investigação voltada para o ensino de LI, nossa pesquisa opta pelo campo da Linguística Aplicada (LA), neste caso de natureza interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2009), como forma de produção de conhecimento na perspectiva de criar inteligibilidade sobre um problema social em que a linguagem tem um papel central. Assumimos, portanto, que

o ensino de LI nas escolas públicas é um problema social, por questões como por exemplo, de que grande parte dos estudantes não aprendem a língua, porque os professores de inglês às vezes não dominam o código que ensinam etc. Ademais, é interdisciplinar porque une uma teoria de linguagem, de natureza filosófica, a teoria dialógica de linguagem de Bakhtin e o círculo (VOLOSHINOV, 2018; BAKHTIN, 2016; e BRAIT, 2018), e uma teoria pedagógica, a pedagogia crítica/autonomia de (FREIRE, 2021a, 2021b).

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: LÍNGUA, LINGUAGEM E ENUNCIADO

Brait (2004) considera que a análise/teoria dialógica do discurso (ADD) tem a pretensão de refletir sobre os fenômenos, bem como suas consequências no mundo e fazer interpretações. Para ela é imprescindível levar em conta que o discurso ocorre a partir da interação social e seus significados transpassam o diálogo por meio dos sujeitos com a intenção de construir suas interpretações. Brait (2018) também corrobora que a teoria/análise dialógica do discurso na perspectiva bakhtiniana não se configura como uma proposição linear organizada e fechada. A autora assegura que esta se "constitui de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador" (2018, p.29). Para Brait (2018, p.29) a importância da concepção dialógica verifica-se "pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se inter definem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico".

Na concepção de Brait (2018) embasada na T/ADD, os conceitos de língua, linguagem, enunciado, interação discursiva e gêneros do discurso estão intimamente relacionados, visto que são complementares e interdependentes. O linguista russo Volóchinov (2018, p.224), sustenta a concepção de que "a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação socio discursiva dos falantes". Volóchinov (2018, p.198) argumenta ainda que "a língua movimenta-se adiante juntamente com o fluxo, pois é inseparável dele [...]. Para o autor a língua "não é transmitida, ela é contínua em um processo de formação ininterrupto." O autor russo ainda defende a tese de que "a forma linguística é apenas um aspecto isolado de modo abstrato do todo dinâmico do discurso verbal: o enunciado" (VOLÓCHINOV 2018, p.194). Volóchinov (2018) empreende a linguagem como interação discursiva em que seu processo de execução ocorre de forma contínua, sem interrupção e conectada com seu conteúdo ideológico. Para tanto, na perspectiva de Volóchinov (2018, p. 221) a linguagem é entendida em sua totalidade como o discurso que se materializa através do textos, isto é, os enunciados que "são as unidades reais do fluxos da linguagem," ou seja, "são unidades reais do fluxo discursivo" (VOLÓCHINOV, p .223).

Para Volóchinov (2018, p.221), "o enunciado em sua totalidade se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva". Ele existe entre os falantes e "é um ato discursivo individual" (VOLÓCHINOV 2018, p.225). Para a filosofia marxista da linguagem de Volóchinov (2018) o enunciado é considerado um fenômeno real da linguagem que tem uma estrutura socioideológica. Ele, o enunciado, é visto como a base para a formação da língua, é puramente social, isto é, é um fenômeno puramente sociológico. Conforme o pensamento do filósofo e linguista russo ligado ao círculo de Bakhtin "o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade do falante" ((VOLÓCHINOV 2018, p.216). Na perspectiva de Volóchinov (2018, p.204), "o enunciado se forma entre dois indivíduos organizados, e na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante

pertence.” Ancorados na teoria de Bakhtin (1997;2016), os autores Lima, Guerra e Bastos (2020) fortalecem o exposto anteriormente ao assegurar que os enunciados têm como característica fundamental dar uma resposta aos enunciados anteriores sobre determinada temática, ter um destinatário, alguém que ele está direcionado e tende a esperar deste uma reação-resposta, ou seja “todo enunciado responde a outros e é orientado para uma resposta/o outro”.(CARNEIRO e LIMA, p.71).

Fundamentado na teoria de Bakhtin (2016) os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN 2016, p. 12), visto que podem sofrer alterações conforme a necessidade de aplicação temporal e espacial. São caracterizados pela junção do conteúdo temático, estilo e construção composicional e utilizados em contextos específicos de produção e relacionam-se com o campo da comunicação. Ainda conforme este autor o gêneros do discurso podem ser classificados como gêneros primários(simples) ou secundários(complexos). Embasado na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso que considera a língua como instrumento de interação discursiva, o LD de LI utilizado nas salas de aula pelos professores que lecionam a língua como instrumento pedagógico para a aprendizagem dos alunos e objeto de estudo/ *corpus* da nossa investigação, é concebido como gênero discursivo, isto é um enunciado, por sua diversidade, riqueza de informações, por ser um gênero mais desenvolvido, organizado e por sua complexidade que o caracteriza como um dos gêneros do discurso secundários (complexos), por incorporar múltiplos gêneros primários (simples), em sua composição.

O LIVRO DIDÁTICO CONSIDERADO COMO ENUNCIADO CONCRETO

Oliveira (2015) assegura que o LD é um dos elementos fundamentais para nossa prática pedagógica. O mesmo autor ainda reforça o seguinte em relação ao LD ao afirmar que “é geralmente o principal elemento de materiais” (OLIVEIRA, 2015, p.28). Ele, o LD, “é geralmente o principal elemento de materiais” (OLIVEIRA, 2015, p. 28). No domínio da potencialização da autonomia no ensino de LI o LD, por ser uma ferramenta didática de grande utilização na nas aulas da língua é considerado como um grande suporte para a promoção e desenvolvimento da competência, visto que aliado à prática pedagógica do professor durante a exploração dos objetos de conhecimentos e pode desempenhar uma função essencial, contanto que apresente exercícios sinalizados para promoção desta competência na aprendizagem dos estudantes.

Volóchinov (2018, p. 219), sustenta a tese de que o livro é um discurso verbal impresso ao funcionar como elemento de comunicação discursiva

um livro, ou seja, um discurso verbal impresso, também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em diálogo direto e vivo, e além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa, e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva(resenhas, trabalhos críticos, textos, que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores, etc)... é orientado por discursos anteriores tanto do próprio autor, quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou outro discurso literário .

Apoiado perspectiva de Bakhtin, (2016), o LD de LI, no contexto desta investigação se materializa como enunciado concreto, visto que apresenta em sua composição os elementos do gênero discursivo de Bakhtin (2016) - conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional. É considerado um gênero (enunciado) mais desenvolvido, organizado e por sua

complexidade se caracteriza como um dos gêneros do discurso secundários (complexos), materializa um discurso a partir de suas escolhas ao mobilizar o conjunto de gêneros discursivos simples (primários) em suas unidades, apresenta ainda autor(es) e é/são produzido(s) pensando em seus interlocutores o professor, o aluno, funcionando como um instrumento de instrução, informação e como elemento fundamental de comunicação discursiva entre seus usuários, tem um propósito comunicativo, é um enunciado com contexto de produção e circulação específico. Tratado como enunciado, o LD, “responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (VOLÓCHINOV 2018, p. 219). O LD, responde aos sujeitos, um edital de seleção, documentos oficiais regulamentadores de aprendizagem, dialoga com as normas ao obedecê-las, prevê a interação entre professores e estudantes (enunciado futuro), além de estabelecer vínculo com outros enunciados (textos emoldurados). Destarte para a teoria dialógica do discurso (TDD), todo enunciado é um exemplar de gênero do discurso e o LD igualmente é, pois se constitui em meio a muitas tensões, regras, edital do PNLD, muita estabilidade, seções, composição e interação entre os sujeitos, sejam eles os autores, professores ou estudantes.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

A autonomia dos aprendizes tem um papel fundamental na educação contemporânea e é de grande relevância promover sua potencialização no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes nas aulas de LI no Ensino Médio. Freire (2021b, p.105) argumenta que “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. O autor ainda assegura que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão é da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (p.105). Conforme Freire (2021b, p.91-92) “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*”. Para o pedagogo a autonomia “se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” pois “o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade e da liberdade que se assume”. O autor argumenta ainda que é preciso sobretudo [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência no mundo e não apenas o de receptor do que lhe seja transferido pelo professor”, afinal como bem reforça Freire (2021b, p.24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Em conformidade com o exposto Freire (2021b, p.116) fortalece que como educador é fundamental “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra de mim”. O educador considera fundamental na relação entre educador e educando “a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE 2021b, p.92). Para o educador pernambucano o conhecimento não necessita somente ser aprendido pelos estudantes, mas sobretudo é necessário que este seja constantemente testemunhado e vivido. Em vista disso, é necessário que o educador adote uma pedagogia crítica, não sendo apenas um memorizador ou replicador de ideias ou pensamentos inertes que não tenha como intuito desfiar os educandos.

Nesse sentido é por meio da pedagogia crítica voltada para o desenvolvimento da autonomia que o professor deve encorajar os estudantes para que estes assumam o papel de protagonistas da produção de sua inteligibilidade não só no contexto escolar de aprendizagem mas esse desenvolvimento deve transpassar o ambiente educacional e ser colocado em prática no mundo em que vive, possibilitando que a neutralidade não mais faça parte de sua vida e tomando autonomia não só para aprendizagem, mas também face a situações do contexto social em que vive e que estes busquem lutar para amenizar ou solucionar os problemas sociais,

intervindo em situações que envolvem desigualdades, e injustiças, que lutem por melhores condições de vida que priorizem o respeito e a dignidade como educandos e sobretudo como sujeitos, assumindo-se como cidadãos políticos frente a sociedade. A esse respeito, o LD como mencionado anteriormente por Freire, apontado como material utilizado pela maior parte dos estudantes de escolas públicas brasileiras, é considerado um forte aliado para o desenvolvimento da pedagogia da autonomia e conseqüentemente da criticidade dos alunos por meio da compreensão dos objetos de conhecimentos explorados ao abordar temáticas do cotidiano dos estudantes, o referido material possibilita o encorajamento dos discentes na tomada de decisões, na responsabilidade, na ruptura com a opressão e portanto distanciando dos discentes da neutralidade.

De acordo o educador é “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo”, afinal como ele também ressalta “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”(FREIRE 2021b, p.25), ou seja, “toda prática educativa demanda da existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]”(FREIRE 2021b,p.68). Diante das afirmativas fica bastante evidente a relação de reciprocidade entre ambos no processo de ensino-aprendizagem, e essa colaboração entre educador e educando contribui para o desenvolvimento da autonomia deste último.

Freire (2021b) ainda acrescenta o seguinte em relação à promoção da pedagogia da autonomia na aprendizagem, neste caso o autor reforça a autonomia recíproca entre educadores e educandos.

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos (p.142).

O mesmo autor ainda sustenta a tese de que “o educador progressista, principalmente, não pode prescindir para o exercício da pedagogia da autonomia” (FREIRE 2021b, p.12). Ele defende a pedagogia da autonomia como “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE 2021b, p.12). O pensador brasileiro destaca também que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE 2021b, p.58)”.

Para Freire (2021b) saber que deve-se respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade dos estudantes que estão no processo de construção em vez de negá-los, exige dele e de cada professor buscar uma prática coerente e reflexiva em relação a este saber, levando o(s) docente(s) a desenvolverem algumas qualidades, que se não utilizadas torna esse saber sem autenticidade, transformando-se em vazio e sem efeito. O educador brasileiro ainda faz a seguinte ponderação no que diz respeito a seu papel como educador em relação a promoção do desenvolvimento da autonomia dos discentes “não posso por outro lado negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”(FREIRE 2021b, p.68). Para ele

ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodologicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar’(FREIRE 2021b, p. 116).

O educador progressista advoga que uma das tarefas fundamentais como professor é dar apoio aos educandos para que eles vençam suas dificuldades no entendimento ou na inteligência

do objeto a fim de que sua curiosidade de compreensão seja alcançada, mantendo-se estimulado na busca progressiva por conhecimento auxiliando-os a compreender-se como arquitetos de sua *práxis* cognoscitiva.

uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica (FREIRE 2021b, p. 116).

Afinal, para este autor “ensinar não é transmitir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo, no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o inteligido” (FREIRE 2021b, p.117). Assim dizendo, ensinar “não é a repetição mecânica de gestos, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (FREIRE 2021b, p.45). Em vista disso ensinar “envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive (FREIRE 2021b, p.122). Afinal o ensino alicerçado na transmissão e acumulação de conhecimentos não tem mais sentido perante a educação contemporânea, ou seja, é preciso que este adapte-se às necessidades sociais, em vista a conjuntura atual que se constitui como plural, híbrida e global.

A pedagogia da autonomia pode ser promovida pelos docentes e desenvolvida com os discentes não sendo um processo que acontece com distanciamento, afastado das relações com os demais, sem interatividade, sem convívio com os pares e portanto sozinha, desacompanhada, muito pelo contrário, deve ser desenvolvida de forma dialógica, cooperativa e colaborativa com seus semelhantes, alunos e professores, pois como bem afirma Freire (2021b, p.95) “quanto mais solidariedade exista entre o educador e os educandos[...] mais possibilidades de aprendizagem se abrem na escola”, para que estes últimos assumam autoria no processo de aprendizagem. Perante ao exposto, para que um indivíduo seja considerado autônomo ele necessita desenvolver a capacidade de administrar e gerenciar seus compromissos, por meio da responsabilidade, na tomada de decisões, frente sua aprendizagem, é preciso desenvolver o senso crítico, romper com a neutralidade e combater as injustiças sociais. A pedagogia da autonomia no processo de ensino-aprendizagem é democrática, requer disciplina, planejamento, decisão, organização, persistência, motivação, avaliação e responsabilidade por parte dos estudantes e estímulo por parte do professor.

Ainda no âmbito autonomia na aprendizagem, Vieira (2004, p14) ancorada na pedagogia freiriana destaca a relevância da regulamentação de aprendizagem, ao assegurar a necessidade de.

- Regular/ avaliar atitudes, representações, crenças.
- Regular/ avaliar conhecimento e capacidade estratégicos.
- Avaliar resultados e progressos da aprendizagem.
- Identificar problemas e necessidades de aprendizagem.
- Definir objectivos de aprendizagem.
- Fazer planos de aprendizagem.
- Avaliar o processo didático e o seu contexto.

Vieira (2004) atesta ainda que um dos papéis de maior significância para autonomia dos alunos é a negociação, isto é, a co-construção de experiências de aprendizagens, como por exemplo o trabalhar em colaboração com os pares, como o professor e sobretudo tornar-se protagonista ao tomar iniciativas, realizar escolhas e tomar decisões retomando o mencionado

previamente. Vieira [2006?] também considera que a autonomia constitui um interesse colectivo, ou seja, tanto do aluno quanto do professor nos ambientes educacionais. Este último necessita assumir uma visão educacional como um espaço emancipatório entre os sujeitos protagonistas dele e ao mesmo tempo de transformação social, precisa ter uma ótica do ensino centrado na aprendizagem implicado pela promoção da autonomia dos estudantes, que objetiva desenvolver estudantes autodeterminados, socialmente responsáveis nos ambientes de aprendizagem transpassando para sua vida.

Para Vieira [2006?, p.3061] “defender uma pedagogia para a autonomia é muito mais do que defender um método de ensino”, visto que ensinar e aprender trazem consigo uma forte carga ideológica, pois supõe um posicionamento crítico frente a conjuntura, a subversão de valores, de práticas opressoras, ao contraste ao dogmatismo, ao conformismo, a estagnação, tornando o ambiente de aprendizagem um espaço de possibilidades de gerenciamento de problemas, contradições, ambiguidades que nos marcaram em um momento histórico específico.

Na mesma perspectiva de Freire, os autores Raya, Lamb e Vieira (2007) consideram autonomia como a competência em desenvolver-se como sujeito autodeterminado, responsável socialmente, criticamente consciente nos ambientes educacionais e fora deles, tendo como referência um ótica educacional emancipadora inter(pessoal) e transformadora na sociedade. Essa definição exposta pelos autores está relacionado tanto a autonomia dos estudantes quanto a dos professores, eles veem ambos como interdependentes em contextos escolares. Os autores destacam que a autonomia

implica assumir um papel pró-activo e interactivo”, “tem uma dimensão individual (por ex., autoconhecimento, agência responsável, auto regulação, auto direcção), tem uma dimensão social (por ex., voz, respeito pelos outros, negociação, cooperação, interdependência) “comporta implicações morais e políticas e implica cultivar uma mente inquiridora e independente (RAYA, LAMB E VIEIRA 2007, p.3)

Lima e Vieira (2020, p.19) asseguram ainda que “o desenvolvimento da autonomia é essencial à promoção de conhecimento e estratégias metacognitivas que facilitem a regulação das aprendizagens pelos alunos, assim como ao reforço da sua participação em processos de negociação de sentidos e decisões”. Para Jimenez e Vieira (2021, p.5) “a autonomia pode ser entendida como a competência de um indivíduo para gerir a aprendizagem, mas também como um interesse coletivo a serviço de uma vida mais democrática”.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para realizarmos este estudo investigativo utilizaremos o procedimento metodológico abordagem qualitativa do tipo exploratória. Para Bogdan e Biklen (1994, p 11) a investigação qualitativa “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” tendo como estratégias de maior representatividade “a entrevista em profundidade” (BOGDAN e BIKLEN 1994, p.16), sendo esta apontada como estratégia principal para esse tipo de pesquisa.

Para explorar a presença da pedagogia da autonomia no LD de LI *Anytime! Always ready for education* adotaremos como aporte teórico-metodológico a teoria/análise dialógica do discurso de Bakhtin (2016) e seu círculo e Brait (2018) para tratar o LD como um enunciado concreto, isto é, um elo na comunicação discursiva. Além disso, será observado como ele se constitui, buscando flagrar como os indícios da pedagogia da autonomia podem se materializar neste enunciado. Nesse contexto, nossa investigação apresenta-se também como dialógica

embasada na teoria/análise dialógica de linguagem de Bakhtin e seu círculo e Brait, que consideram fundamental o diálogo, a interação e a articulação entre os autores de distintas teorias do conhecimento e entre pesquisador e os participantes no processo de desenvolvimento da pesquisa. A partir da perspectiva de Bakhtin, (2016), Volóchinov (2018), que entende que todo enunciado é instituído de outros enunciados, que a interação é a base das relações dialógicas, consideramos que a ADD/TDD, configura-se como um procedimento plausível para realizar a análise do referido LD e do discurso dos professores ao permitir interpretar de forma dialógica por meio do gênero discursivo/enunciado linguístico, o LD de LI. e os pontos de vistas dos professores acerca do desenvolvimento da competência da autonomia na aprendizagem de Língua Inglesa.

Como ponto de partida de nossa pesquisa, na fase exploratória, os três professores de LI das escolas estaduais do município de Jaguaruana, Ceará, realizaram a seleção do LD no momento da escolha do PNLD 2021, como passo seguinte da pesquisa, irei realizar a análise do LD escolhido, *Anytime! Always ready for education*, tratado como enunciado, a fim de flagrar a presença do discurso teórico da pedagogia da autonomia no material e posteriormente será colhido os pontos de vistas/discursos, isto é, as respostas, dos docentes de LI das escolas públicas estaduais do município, também tomados como enunciados, por meio de entrevista semiestruturada, gravada nas instituições educacionais que os professores lecionam em forma de áudio, acerca deste LD, e dos impactos da presença da pedagogia da autonomia na aprendizagem de LI.

RESULTADOS PARCIAIS

Como resultados parciais flagramos no LD analisado, *Anytime! Always ready for education*, grandes indícios da Pedagogia da autonomia em todas as unidades, e na maior parte das seções e subseções é possível perceber atividades que viabilizam o desenvolvimento da competência por parte dos estudantes de modo que estes possam ocupar a posição central em seu aprendizado e buscar o conhecimento de forma autônoma, impactando assim em seu aprendizado da língua. No exemplar do LD analisado foram constatadas que 62%, isto é, 88 das atividades que apresentam Potencial de Desenvolvimento Pedagogia da Autonomia (PDPA), e 38%, melhor dizendo 54 dos exercícios não buscam a promoção da competência dos discentes frente ao total de 100%, ou seja, das 142 atividades presentes no LD. Vale destacar que como esta investigação ainda está em andamento as entrevistas como docentes a fim coletar discurso/pontos de vistas deles acerca deste LD e da presença da pedagogia da autonomia na aprendizagem de LI não foram realizadas, no entanto esta será a próxima etapa a ser realizada na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser considerado um tema de grande relevância na educação, acreditamos ser essencial o estímulo ao desenvolvimento da pedagogia da autonomia no processo de ensino-aprendizagem da LI e o material didático utilizado pelos professores pode contribuir consideravelmente para sua promoção, assim como para um aprendizado significativo da língua. Diante desta perspectiva, sustentamos nesse estudo a tese de que o desenvolvimento da pedagogia da autonomia pode favorecer a motivação pelo aprendizado da língua, assim como torná-lo mais significativo e prazeroso e o LD pode ser um instrumento valioso para seu processo de promoção.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.1. ed. 2016.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. **Linguagem e identidade**: um constante trabalho de estilo. Trabalho, Educação e Saúde, 2(1), 2004. p. 185-201.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto. 2 ed, 2018. p. 9-31.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARNEIRO, Karoline Zilah Santos. LIMA, Samuel de Carvalho. **Emotions in a Brazilian teacher's experience report on remote English teaching during the COVID-19 pandemic**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2022, v. 22, n. 1.

FONSECA, M.A.C. **o livro didático e o fomento da autonomia na aprendizagem da língua inglesa**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará-UFPA, Belém-PA, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 78° ed. 2021a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 68° ed. 2021b.

HOLEC, Henri. **Autonomy and foreign language learning**. Pergamon. Oxford, 1981.

JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Pedagogia para a autonomia na educação de línguas na Europa**. Dublin: Authentik, 2007.

_____. **Mapping Autonomy in Language Education**: A Framework for Learner and Teacher Development. Frankfurt amMain: Peter Lang, 2017.

LIMA, S. C.; VIEIRA, F. O papel do livro didático na promoção da autonomia na aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** , Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 217-244, 2020.

_____; GUERRA, W.T. BASTO, R.L.G. Multiletramentos e língua inglesa na educação profissional: uma análise dialógica da proposta de ensino do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. In: ABREU, F.K; BARBOSA, M.S.F. (OrgS.). **Letramentos, abordagens dialógicas discursivas e educação profissional**. Pernambuco: IF Sertão PE, 2020. p. 273-287.

MARQUES, Amadeu ,CARDOSO, Ana Carolina. *Anytime-Always ready for educations. Língua estrangeira moderna-inglês ensino médio*. Volume único. Editora Saraiva Ática. 1ª Ed. São Paulo, 2020.

MATOS, J.V.G. **um giro pelo mundo: um estudo sobre a autonomia do aluno em livros didáticos de inglês**. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Língua e cultura da Universidade Federal da Bahia –Instituto de Letras, Salvador -BA. 2017.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**.1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

MOLINARI, F.M. **A influência das crenças e do livro didático para a aquisição da autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP, 2020.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **The Concept of „World English“ and its Implication for ELT**. In: ELT Journal. v. 58, n. 2, pp. 111-117. Oxford, UK: Oxford University Press, 2004.

_____.**A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil**. In: LACOSTE, Ives.; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005, pp. 135-159. (Lingua[gem]; 13).

_____. **O inglês como língua internacional na prática docente**. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Culture as an experience of identity formation in foreign language learning. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 11-20, 2018.

VIEIRA, Flávia. **Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às actas do 2º Encontro do GT-PA)**. In F. Vieira et al. (orgs.). **Resistir e Agir Estrategicamente**. Actas do 2º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, pp. 9-19. 2004.

_____. **Pedagogia para a autonomia e formação de professores: que relação?**. [2006?].

A INTERDISCIPLINARIDADE E A LITERATURA INFANTIL: o texto e o contexto para a formação da criança

Verônica Maria de Araújo Pontes¹⁵
Daniely Aliny da Silva Barros¹⁶

RESUMO

O presente artigo científico busca relacionar a Interdisciplinaridade e a Literatura Infantil onde especificamente apresentamos a interdisciplinaridade contextualizada historicamente; discutimos alguns aspectos da literatura para crianças em interface com a interdisciplinaridade e analisamos se os professores relacionam a literatura infantil, incorporada a componente disciplinar de Língua Portuguesa, com outras disciplinas nos anos iniciais do ensino fundamental. Este estudo possui uma natureza qualitativa e bibliográfica na medida em que traz as contribuições dos pensadores tanto da interdisciplinaridade como Fazenda (1994) e Japiassu (2006) quanto da literatura infantil como Zilberman (2003) e Pontes (2012). A pesquisa também empreendeu entrevistas semidiretivas com três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para analisar a relação interdisciplinar que estas estabelecem com a literatura infantil. Em síntese tratamos da importância da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças, trazemos algumas considerações sobre a interdisciplinaridade, enxergamos a literatura infantil como uma possibilidade interdisciplinar e mostramos como a interdisciplinaridade através da literatura infantil vem se delineando na atividade docente polivalente. Através da pesquisa empreendida constatou-se que apesar do diálogo interdisciplinar promovido pelas professoras ao colocarem a literatura infantil em vários contextos disciplinares, seus esforços resultam em práticas solitárias no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: interdisciplinaridade, literatura infantil, atividade polivalente.

APRESENTAÇÃO

O presente artigo científico objetiva aproximar o diálogo entre duas frentes aparentemente distintas: a Interdisciplinaridade e a Literatura Infantil, onde buscamos especificamente apresentar a interdisciplinaridade contextualizada historicamente; discutir alguns aspectos da literatura para crianças em interface com a interdisciplinaridade; analisar se os professores relacionam a literatura infantil, incorporada a componente disciplinar de Língua Portuguesa, com outras disciplinas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sua elaboração nasce do interesse em conectar a interdisciplinaridade, então objeto de discussão disciplinar da componente *Ensino e Interdisciplinaridade na Escola Pública*, ao nosso campo de investigação afim: a literatura infantil. Este estudo nos conduz a acreditar na relevância do trabalho com a literatura infantil no ambiente escolar por ser um recurso indispensável tanto à disseminação do gosto pela leitura como ao amplo desenvolvimento infantil, destacando que o texto literário pode ser um exímio condutor de experiências interdisciplinares no âmbito escolar sem que este contexto formativo cause a supressão da sua condição artística.

Através desta intencionalidade em relacionar esses dois campos adveio as seguintes inquietações: 1) Como o texto literário pode contribuir para o desenvolvimento da criança? 2) Como ele pode se relacionar com a interdisciplinaridade? 3) Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental relacionam a literatura infantil, presente na disciplina de Língua

¹⁵ Doutora em Educação, Minho - Portugal/UNICAMP. E-mail: veronicauern@gmail.com

¹⁶ Mestranda em Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ensino. E-mail: professoradanyl@hotmail.com

Portuguesa, com outras disciplinas? Em busca de reflexões, contamos com a relevância dos estudos tanto de pensadores da interdisciplinaridade tais como Fazenda (1994) e Japiassu (2006) quanto de referenciais teóricos da literatura infantil destacando, dentre outros, Zilberman (2003) e Pontes (2012).

Consideramos que este estudo é de natureza qualitativa e bibliográfica, uma vez que a partir da leitura de alguns autores, incluindo os supracitados, podemos interpretar os fatos e escrever nossas inferências. Também realizamos uma entrevista semiestruturada com três professoras polivalentes de uma escola da rede Estadual do Rio Grande do Norte para analisar a relação interdisciplinar que elas estabelecem com a literatura infantil.

Não cerceamos uma visão holística para causar o esgotamento do tema, nem tampouco seremos reducionistas nivelando nossos estudos ao mínimo das possibilidades; optamos aqui pela reflexão entre duas frentes de estudo “de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas” (MORIN, 2015, p.13) com um interesse em comum: o ser humano! E compactuamos com Fazenda (1994) ao acreditarmos que este escopo, por apresentar discussões interdisciplinares, sugere ao leitor outros movimentos também interdisciplinares.

A estrutura do presente trabalho é composta por resumo onde se tem um apanhado global das ideias que o constituem. Introdução a constar objetivos gerais e específicos, justificativa, problemas de pesquisa, referencial teórico e descrição das partes componentes deste artigo. Desenvolvimento que primeiramente contextualiza a interdisciplinaridade historicamente; em seguida o diálogo entre os nossos dois objetos de estudo: a interdisciplinaridade e a literatura infantil e depois a análise da entrevista empreendida com as professoras polivalentes. Por fim a conclusão para tratar das últimas considerações em relação ao tema.

UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

Para correlacionar o debate interdisciplinar e a literatura infantil julgamos necessário, neste primeiro momento, recorrer a historicidade para entendermos a complexidade do fenômeno interdisciplinar, as suas reivindicações e as razões das suas críticas ao cientificismo moderno.

A terminologia “interdisciplinaridade” é recente, pois nasceu na Europa durante a década de 1960. Em síntese configurou-se como uma tentativa de romper com os padrões fragmentados dos saberes disciplinares oriundos da ciência moderna e que para Morin (2015) promoveram a disjunção da noção humana.

Muito antes da criação do termo, conforme foi supracitado, já existiam ideários educacionais que se aproximavam da intencionalidade interdisciplinar pela busca da plena formação humana e que datam dos mais ermos tempos da Antiguidade e da Idade Média.

Podemos dizer que uma “primitiva” interdisciplinaridade foi percebida em diferentes frentes históricas que se revelaram, por exemplo, na antiguidade grega através do conceito de *Paidéia* cujo objetivo era desenvolver a inteireza humana através de um programa educacional para o ensino de Ginástica, Gramática, Música, Matemática, Geografia, História Natural e Filosofia. E Também no período medievo através do ensino das disciplinas que compunham o *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrvium* (aritmética, música, astronomia e geometria) as quais visavam o desabrochar de uma personalidade integral humana fundamentada na religiosidade (TRINDADE, 2008).

Porém na Modernidade, a essência interdisciplinar permaneceu adormecida enquanto o pensamento Cartesiano reorganizava os saberes sob uma dimensão científica amparada pelo

método indutivo (fundamentado na observação e na experimentação) tornando o saber científico divisível e o ensino disciplinar compartimentado:

A fé no modelo científico, fora do qual não há nenhuma verdade, foi o fator limitante da concepção cartesiana e, no entanto, é, ainda hoje, muito difundida. Seu método, baseado no raciocínio analítico, alavancou o desenvolvimento do pensamento científico. Com tudo por outro lado, acabou provocando uma profunda cisão no nosso modo de pensar, gerando o ensino disciplinar compartimentado. (TRINDADE, 2008, p.76)

Esse processo de disjunção do conhecimento, promovido pela ciência moderna, logrou ao homem uma inteligência seletiva e uma personalidade vaidosa provocadas por uma qualificação especializada. Sobre este aspecto Japiassu complementa que:

Ora um saber em migalhas revela uma inteligência esfacelada. O desenvolvimento da especialização, com todos os seus inegáveis méritos, dividiu o território do saber. Cada especialista ocupou, como proprietário privado, seu minifúndio de saber onde passou a exercer, de modo ciumento e autoritário, seu minipoder. (JAPIASSU, 2006, n.p)

Contudo a globalização e todo o progresso tecnocientífico que dela emanou, exigiu mudanças de paradigmas e a ação interdisciplinar se consubstanciou em resposta ao conhecimento demasiado especializado. Assim, teve início o movimento interdisciplinar na França e Itália, em meados da década de 60, durante a efervescência de protestos estudantis que segundo Fazenda (1994, p.18) reivindicavam “Um novo estatuto de universidade e de escola”.

É verdade que este fenômeno interdisciplinar gestado a cerca de sessenta anos já não reflete seus primeiros suspiros naquele passado distante mencionado inicialmente, mas de fato tem se organizado a partir da sua concepção nos movimentos estudantis europeus para a construção de um sentido epistemológico que Fazenda (1994, p.18) bem sintetiza através de uma linha do tempo ao contemplar os estudos interdisciplinares no Brasil: “1970 – procurávamos uma definição de interdisciplinaridade, 1980 – tentávamos explicar um método para a interdisciplinaridade, 1990 – estamos partindo para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade”.

Sabemos que a interdisciplinaridade não é uma negacionista da disciplinaridade, pelo contrário, sua existência depende das disciplinas já que se compromete com o relacionamento harmônico e horizontal entre elas. Contudo sua reatividade está pautada nos saberes disciplinares compartimentados em detrimento da busca por uma nova consciência em que se percebe a totalidade do homem no mundo. Para Hilton Japiassu:

Uma disciplina qualquer, cujo estatuto permanece fixo uma vez por todas, mesmo que pretenda interessar-se pelo homem, jamais poderá encontrá-lo, sempre fornecendo dele um conhecimento parcial e truncado, já que aborda os fatos humanos sob o ângulo de um determinismo particular, extremamente restritivo. (JAPIASSU, 1976, p. 32)

A INTERDISCIPLINARIDADE E A LITERATURA INFANTIL

Acompanhamos através de um viés histórico que a interdisciplinaridade visa o resgate da integridade humana por intermédio da colaboração recíproca entre as disciplinas. Levando em consideração este pressuposto, podemos estabelecer uma relação entre a

interdisciplinaridade e a literatura infantil considerando que o texto literário também se preocupa com a condição humana porque proporciona na criança ricas experiências favoráveis ao amplo desenvolvimento infantil. Ao longo desta seção detalharemos estes campos de desenvolvimento e abordaremos a literatura infantil como uma possibilidade interdisciplinar.

Inicialmente trataremos da literatura infantil como elemento que auxilia na autopercepção infante onde a noção do eu, do nós e do mundo é mediada na relação entre o leitor/ouvinte e o autor/texto. Através da linguagem ficcional a criança adquire conhecimento de mundo e este lhe auxilia tanto a superar sua imaturidade existencial (momentânea) como a desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade. Em relação à criança, Zilberman afirma que:

A grande carência dela é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente o da família, depois o espaço circundante e, por fim, a história e a vida social. O que a ficção lhe outorga é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica. (ZILBERMAN, 2003, p.27)

Compreendemos a literatura infantil é um elemento indispensável ao atendimento das necessidades da criança, uma vez que, o texto literário se constitui como possibilidade humanizadora que atua na formação das múltiplas dimensões: tanto aquelas relacionadas às funções estéticas, lúdicas e catárticas que incidem diretamente sob a imaginação, a criatividade e a emoção, como aquelas relacionadas às funções pragmáticas e cognitivas¹⁷ incidentes na linguagem e no intelecto.

Esta visão global sobre uma literatura para crianças atendendo a multidimensionalidade humana nem sempre existiu e isso porque os primeiros livros direcionados ao público infantil revestiam-se de uma ideologia burguesa com finalidade dourtinária. Matos (2016, p. 40) cita Pinóquio como um exemplo dessa modalidade de conto exemplar: “Nesta obra, diante do pensamento positivista e da orientação educacional da época, o maravilhoso feérico é usado como instrumento do racional e a história do boneco de madeira transforma-se em um divertido manual de conduta para as crianças da sociedade progressista”.

O advento do conceito de infância gestado na modernidade permitiu de acordo com Zilberman (2003) a distinção da criança e do adulto sob o ponto de vista etário e social. Isso representou uma “apartheid” porque seccionou a fase pueril imatura, improdutiva e dependente; da fase adulta mantenedora e experiente. Por essa condição de incompletude e dependência infantil, se estabeleceu o papel da escola: um local voltado para uma formação específica voltada a doutrinação e preparo para a vida adulta.

Esta ambiência escolar absorveu a literatura infantil que foi “escolarizada”, ou seja, direcionada para fins educativos relacionados ao ensino de regras e valores morais e a ideia da criança como um ser inacabado fomentou publicações que na visão de Pontes (2012, p. 51) passaram a se constituir em “tratados de boas maneiras, manuais que ensinavam etiquetas, formação de civilidade, para a convivência social enfim”.

Esta perspectiva tradicional ainda reverbera na atualidade ao percebemos que a dimensão artística da literatura infantil permanece suprimida pelos aspectos didatizantes de um currículo que compartimenta a vida em caixas disciplinares. Sobre isso, Zilberman infere que:

¹⁷ Todeschini (2016) menciona e define cinco funções da literatura: a função estética que está relacionada a apreciação do belo pelas palavras, a função lúdica que está ligada ao prazer que se pode sentir no contato com o texto, a função catártica que está nos sentimentos que afloram pela leitura da obra, a função cognitiva que está relacionada ao conhecimento que se pode obter através do contato leitor/texto e a função pragmática que está relacionada a carga ideológica que perpassa sobre o texto literário e leva o destinatário a aquisição de um juízo crítico.

Também a escola tem uma finalidade sintetizadora, transformando a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas do conhecimento apresentadas ao estudante. O peculiar neste caso, é que, durante o processo de síntese, ocorreram inversões que maculam seu objetivo cognitivo. Assim, interrompem-se ou atenuam-se os vínculos com a vida atual e é intensificado o enclausuramento da criança, porque, convertida em aluno, ela se isola ainda mais da sociedade e se introduz num meio sobre o qual igualmente não exerce nenhum poder. (ZILBERMAN, 2003, p.27)

Desta forma a literatura infantil permanece alocada na “caixa” disciplinar de Língua Portuguesa onde costumeiramente sofre mutilações quando seus textos são compendiados nos livros didáticos. Estes não tratam a obra literária como um artefato de apreciação estética, mas como um objeto adaptável aos conteúdos de interesse da gramática normativa, estando a literatura infantil sujeita ao rigor pragmático em razão da sua submissão a componente disciplinar da nossa língua materna e nesse aspecto lhe recai a imposição do provérbio “minha casa, minhas regras”.

De acordo com Matos (2016) este ensino de Língua Portuguesa que contempla uma fábula, um conto, um poema num livro didático, anula o caráter plurissignificativo da linguagem literária na medida em que as respostas exigidas pelo livro são padronizadas e não deixa à criança outra possibilidade interpretativa comprometendo a formação do seu pensamento crítico.

Contrariamente a esta perspectiva, acreditamos que as experiências literárias podem transitar pelos bojos disciplinares sem a condenarmos ao enclausuramento na “caixinha” de Língua Portuguesa nem tão pouco nas páginas dos livros didáticos. Sabemos que o processo inspiracional dos autores se alimenta de qualquer assunto, este ao se materializar como objeto textual passa a compor um vasto cardápio literário ideal ao consumo escolar nos mais variados campos disciplinares sem, no entanto, perder sua qualidade estética.

Desta forma quantos temas relacionados as ciências naturais e humanas, as ciências exatas, as ciências da linguagem podem encontrar-se no olhar poético dos textos literários infantis? – Inúmeros! A título de exemplificação citamos: *O tupi que você fala* de Cláudio Fragata como leitura de resgate, reflexão e valorização ao multiculturalismo brasileiro, representado pelas matrizes indígenas estabelecendo, através da leitura, a conexão com as áreas disciplinares de História e Língua Portuguesa; ou a *Minhoca dorminhoca* de Daniela Weil, que aborda de forma sensível o valor e função dos pequenos excrementos de uma minhoca ao enriquecerem o substrato indispensável ao crescimento das plantas... Aqui o texto literário transita da Língua Portuguesa para as Ciências da Natureza instaurando inúmeras possibilidades de reflexão dentre as quais as que contemplam as relações ecológicas estabelecidas na natureza ou a observação de fatores orgânicos como essenciais a qualquer vida animal tais como dormir, comer e excretar.

Por tanto, verter a literatura infantil a um olhar interdisciplinar implica em desnudá-la para além do contexto tarefairo da gramática e da interpretação textual. É concebê-la como arte literária influenciadora da imaginação, da criatividade e da emoção que se coloca à apreciação em qualquer contexto disciplinar. Pontes defende que:

Nossa posição é de que existindo uma obra literária destinada ao público infantil então essa obra é literatura infantil, e estamos falando em um tipo de obra de arte: a literária e que como tal se expressa e se coloca para apreciação, e por isso é relativa, permite leituras diversas no leitor, e provoca emoções. (PONTES, 2012, p.49)

Zilberman (2003) evidencia que a função formadora da literatura infantil não pode se confundir com uma missão pedagógica, uma vez que, o vasto repertório textual literário

apresenta inúmeras possibilidades culturais em que a criança leitora ou ouvinte constrói seu conhecimento de mundo e é, portanto, figura ativa nesse processo.

Essa criança protagonista é o motivo pelo qual nos contrapomos à antiga concepção de uma infância que sustentava à ideia de uma literatura como instrumento de doutrinação para o mundo adulto e falamos de uma infância que pense a criança na instância do agora e na sua condição humana: essa é uma premissa da literatura infantil e da interdisciplinaridade.

Com a literatura também surge uma possibilidade dialógica, um contrato social entre o autor/texto e o leitor/ouvinte onde neste comum acordo tudo é possível e talvez por isso as crianças não se questionem, por exemplo, sobre os eventos fantásticos presentes nos contos de fadas como um boneco de madeira que ganha vida para se tornar um menino mentiroso ou mesmo um espelho mágico que presta consultorias a uma madrasta. Assim, neste “combinado” consentido entre as partes, as crianças logram fuga da realidade para adentrarem numa ambiência ficcional que admite ilogismos.

Para Fazenda (1994, p.56) “Através da leitura existe a possibilidade de um autêntico diálogo, pois nela não existem os entraves do relacionamento pessoa-pessoa. Nela o meu eu encontra-se com o eu do autor de uma forma inteira, e minha intenção será decifrar o eu do autor para poder compreender melhor meu próprio eu [...]”.

Atentemos ainda para o fato de que a relação afetiva que a criança estabelece com o objeto textual literário infantil é diretamente proporcional a relação de empatia que o docente estabelece com este mesmo suporte literário: anula-se na criança leitora/ouvinte o prazer em ler quando o docente, enquanto transmissor de conhecimento, enxerga o literário sob uma perspectiva restrita à significação pedagógica; por outro lado se o professor enquanto mediador, compreende o texto literário numa conjuntura que incide sob várias dimensões da subjetividade infante, tais como imaginação, emoção, linguagem, intelecto, criatividade, cultura, autopercepção, consciência crítica, estará preocupado em tecer situações pedagógicas que fomentem o prazer de seus alunos pela leitura. Santos conclui:

Portanto, é de grande importância que o professor tenha clareza do seu papel de mediador do conhecimento, pois sua atitude no trabalho com literatura infantil estará influenciando diretamente o aluno na criação de um conceito sobre ela. Isto é, a literatura infantil tanto poderá despertar no aluno o gosto, o prazer, o hábito quanto despertar a ideia de desprazer, aversão, a recusa, etc. (SANTOS, 1999, p. 128)

Vivemos numa sociedade letrada em que a premissa para o exercício da cidadania é a leitura. Sabendo disso, perpassa pelo seio da escola o compromisso com a formação de sujeitos leitores, mas ela tem falhando quanto a esta perspectiva. É fatídico que docentes reconheçam esta prerrogativa, porém os caminhos para a formação leitora estão obscuros porque “Muitas vezes o professor tem consciência disso tudo, mas se sente impotente, despreparado, sem recursos pedagógicos para fazer esse trabalho. O curso que o formou, na maior parte das vezes, não o preparou para sua mais importante tarefa – aí também a literatura foi tratada apenas como uma atividade decorativa, marginal, um apêndice de outras disciplinas.” (FRANTZ, 2011, p. 19)

Por isso uma mediação docente que toma consciência da literatura infantil como elemento artístico convidativo ao amplo desenvolvimento infantil é uma peça fundamental para estabelecer que o texto literário não seja tendencioso a demasiada didatização, causadora de repulsa na criança, nem ao excessivo entretenimento, que introjeta na criança a ideia de leitura trivial.

Além disso, o professor que pensa a literatura de forma interdisciplinar se aproveita da sua capacidade adaptativa para correlacioná-la a diferentes contextos disciplinares dando um sentido poético ao pragmatismo dos conhecimentos escolares.

O PROFESSOR POLIVALENTE E SUA VIVÊNCIA LITERÁRIA INTERDISCIPLINAR

Visando analisar se a literatura incorporada a componente disciplinar de Língua Portuguesa vem se relacionando com outras disciplinas ministradas por um mesmo professor, empreendeu-se uma entrevista semiestruturada com três professoras polivalentes de uma mesma unidade de ensino da rede estadual do Rio Grande do Norte.

As professoras entrevistadas pertencem a turmas diferentes de uma mesma escola e exercem suas atividades no turno vespertino. A primeira docente entrevistada ministra aulas no 5º ano e será chamada de PROFESSORA 1, a segunda docente ensina o 2º ano e será denominada PROFESSORA 2 e a terceira docente atuante no 3º ano será identificada como PROFESSORA 3.

As entrevistas ocorreram em dias diferentes via Google Meet onde estes encontros remotos se justificaram pelo fato de que no ambiente escolar as professoras não dispõem de horário de planejamento, motivo pelo qual dificulta ausentarem-se de sala de aula.

Nesta ocasião, a pesquisadora utilizou como elemento norteador um roteiro com perguntas abertas que foram lançadas na interlocução com as docentes onde foram colhidos dados secundários que de acordo com Taquette e Borges (2020, p. 95) “são subjetivos e resultam da reflexão do entrevistado sobre sua realidade de vida e se referem a opiniões, ideias, crenças, sentimentos, preferências”. Outro recurso usado foi a gravação de áudio, autorizada pelas participantes, para fins deste estudo.

A idéia de estabelecer o diálogo com estas professoras se justifica pelo fato de que nas aulas da disciplina do mestrado intitulada “*Ensino e interdisciplinaridade na escola pública*” as discussões sobre interdisciplinaridade escolar¹⁸ permeavam sempre as atitudes docentes dos professores de áreas específicas (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia...) cujo exercício da profissão está voltado aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Assim, despertou-se a inquietação sobre como pensar a interdisciplinaridade na realidade da docência polivalente voltada aos anos iniciais do ensino fundamental e a partir disso, originou-se a segunda problemática deste artigo: os professores dos anos iniciais do ensino fundamental relacionam a literatura infantil, presente na disciplina de Língua Portuguesa, com outras disciplinas?

Conforme foi visto nas seções anteriores, a interdisciplinaridade presume o diálogo horizontal entre as disciplinas e entre os sujeitos que as lecionam e, por isso, trata-se de uma trama como muitos protagonistas, incluindo também os discentes. Mas como desenvolver uma postura interdisciplinar quando há apenas um ator docente envolvido neste processo onde ele é o responsável por ministrar todas as disciplinas?

Neves (2015) compactua com a formação interdisciplinar do professor polivalente advertindo que os conhecimentos disciplinares deste profissional devem se integrar a outros

¹⁸ A interdisciplinaridade escolar de acordo com José (2013) pode ser pensada em três instâncias: a *interdisciplinaridade curricular* que versa sobre a convergência entre as matérias escolares e o currículo; a *interdisciplinaridade didática* que aborda a articulação das prescrições curriculares na prática e a *interdisciplinaridade pedagógica* que remete ao dinamismo interdisciplinar na prática pedagógica. Nesse sentido as discussões aqui postuladas estão muito ligadas à interdisciplinaridade escolar principalmente sob o enfoque da sua dimensão pedagógica.

campos tais como a fonoaudiologia, a psicologia, a neurociências e etc. Ela entende que a complexidade humana, no caso da criança, deve ser interpretada diante de vários olhares epistemológicos que dialogam neste único profissional, como sugere a própria etimologia da palavra polivalente (poli que vem do grego polys e significa muitos e valente do latim valens que indica poder).

Afunilando a discussão para o cerne da Língua Portuguesa, a autora pontua que esta é uma disciplina essencialmente interdisciplinar, pois o “domínio” da língua materna é a condição para adentrar em outros “domínios” disciplinares. Nesse aspecto enfatizamos a literatura infantil como um importante recurso artístico que seduz, através do objeto textual, as crianças incitando-as ao gosto pela leitura e que quando pensada de uma forma interdisciplinar ganha liberdade para sair “caixa” de Língua Portuguesa e estabelecer novos contextos com outras disciplinas. Nas fala das entrevistadas, percebemos tanto o valor que elas atribuem a literatura como influenciadora no processo de aquisição de leitura, como o reconhecimento de que ela transita por outras disciplinas além do Português. Veja:

Docente	Transcrição de trecho da entrevistada
PROFESSORA 1	<i>[...] Eu tento fazer uma ponte entre as duas coisas, no caso: é tentar incentivar o prazer pela leitura nos meus alunos na nossa rotina de sala de aula, mas tem momentos que eu trabalho a literatura realmente voltada para a questão, mais prática, vamos dizer, em disciplinas no geral, geralmente em Português, mas também em outras dependendo da temática do texto a gente aborda várias outras disciplinas dentro daquela leitura, daquele livro, daquele texto...</i>
PROFESSORA 2	<i>[...] Todo dia eu tento encaixar a leitura deleite [...] Porque vai ter um momento que eu leio para eles e o momento que eu deixo eles livres, sabe?! Para pegar o livrinho e ler da maneira deles. Então na minha prática é o que eu tento fazer. Tem leituras que eu vou trabalhar várias questões, faço tipo uma sequência didática que envolve também outras disciplinas...</i>
PROFESSORA 3	<i>A criança quando ela aprende a ler, isso vai mediar todo o processo nas outras disciplinas porque se ela compreende o que ler, ela vai compreender o anunciado digamos de Matemática na hora da prova, da atividade de História, de Ciência, de Geografia. Ela vai compreender aquele contexto... Somente através da leitura.</i>

As professoras também exemplificaram situações em que trabalharam a literatura de forma interdisciplinar onde estabelecem conexões entre duas ou mais disciplinas a partir do texto literário: a PROFESSORA 1 vincula Português, Geografia e História, a PROFESSORA 2 correlaciona Português, Matemática e Arte, a PROFESSORA 3 conecta tanto Português e Ciências como Português e História. Observe:

Docente	Transcrição de trecho da entrevistada
PROFESSORA 1	<i>[...] Por exemplo, um livro de Malala que a gente leu [...] a gente viajou, eu e a turma, porque eles queriam saber onde era o Afeganistão [...] e História contextualizou porque Malala, onde ela mora, tem o regime Talibã. Então quando é que começou porque o próprio livro dizia, trazia as informações que começou em tal ano por causa disso... Então é conteúdo de História.</i>

Docente	Transcrição da fala da entrevistada
PROFESSORA PROFESSORA 2	[...] Eu queria um livro especificamente que eu pesquisei, que eu, pesquisei na internet né?! Assim, opções dentro daquela temática, o que no caso deste evento, era o mês da mulher que eu queria um, vou explicar as coisas que era sobre Malala... daí a gente vai
PROFESSORA 2	[...] Eu adquirir essa percepção a partir dessa especialização que fiz, mas assim não foi fácil, não foi algo assim instantâneo, adquirir essa habilidade que também ainda estou desenvolvendo. Mas eu acho que é muito importante. Se eu vi que determinado texto pode ser desenvolvido interdisciplinarmente eu acho que o aluno fica mais
PROFESSORA 3	[...] recentemente eu trabalhei com animais. Então eu sempre procuro [...] Eu acho que querendo ou não, o professor é um eterno aprendiz para o estudante. A gente nunca pode parar até porque que na hora do planejamento você sempre está buscando novas atividades para que possa motivar o seu aluno a se manter ali a tarde todinha naquele passado... Então eu acho que é muito importante [...] ou um texto ou uma historinha retratando isso, para começar a aula... É a forma de introduzir o conteúdo.

Encontramos em Fazenda (1994) a possibilidade de o diálogo ultrapassar a esfera do eu e encontrar-se com o outro. Para ela “[...] na experiência do diálogo é constituído entre o eu e o outro um terreno comum; nele o meu pensamento e o do outro formam um único todo” (p.56). Acreditamos que do mesmo modo que o professor polivalente tece o diálogo consigo mesmo, deve ter a oportunidade de expandir suas experiências com seus pares. Na análise das falas das professoras a iniciativas de busca, de pesquisa, de estudo e planejamento acontecem numa perspectiva individual, ou seja, as trocas de experiências interdisciplinares a partir do suporte literário são suprimidas, dando-nos a impressão de que caminham sozinhas, ao analisarmos suas falas:

Os momentos de conversação com as professoras refletem o que Fazenda (1994) considera como uma análise introspectiva das práticas individuais. Para a autora, muitas vezes é necessário a presença de um interlocutor neste processo de autoconhecimento docente. Neste caso, acreditamos que nos estabelecemos como interlocutores porque fomentamos uma autopercepção nessas docentes relacionadas as suas práticas de leitura literária vivenciadas nas suas histórias pessoais. Percebemos esse aspecto nas falas abaixo:

Docente	Transcrição da fala da entrevistada
PROFESSORA 1	[...] Vem da minha vivência pessoal que eu trago essa bagagem... Essa experiência que eu tenho com a leitura, esse prazer que eu tenho... Hoje que eu sou adulta consigo compreender o quanto a leitura pode contribuir para a gente né?! Na nossa formação pessoal, profissional, conhecimento de mundo, no geral. Então eu trago esse amor que eu tenho e aí eu conto para os meus alunos.
PROFESSORA 2	[...] Com isso que eu vivenciei na minha infância e agora como professora, eu vejo que é muito importante porque eu me via naquelas historinhas, eu me descobria e aquilo me instigou a querer ler. Então eu acho fundamental, eu acho muito importante que o professor estimule em sala de aula a leitura com eles.

PROFESSORA 3	<p><i>[...] Mas eu não tive acesso... Tanto é que eu acho que já na minha fase adulta eu sentia essa lacuna, que não foi preenchida lá, então assim, eu sempre presenteei muito o meu filho com um livro desde muito cedo. Aquilo que eu não tive acesso... Vou suprir ele disso aqui, que ficou em mim...</i></p>
-----------------	--

Contudo esta análise introspectiva a qual se refere a autora supracitada deve ser rotineira na dinâmica escolar, tendo o grupo de professoras como interlocutoras e também a coordenadora pedagógica que mediará tanto o processo autorreflexivo como propiciará o compartilhamento de experiências visando incitar novas possibilidades, inclusive no que concerne ao texto literário e ao contexto interdisciplinar.

Fazenda (1994, p.95) ressalta que “O pressuposto básico para o desenvolvimento da interdisciplinaridade é a comunicação, e a comunicação envolve, sobretudo participação. A participação (individual) do professor só será garantida na medida em que a instituição (escola) compreende que o espaço para a “troca” é fundamental.”

Assim concluímos que há uma preocupação das professoras em utilizar a leitura literária em suas aulas, motivada inclusive por suas próprias histórias pessoais nas relações que estabeleceram com esse tipo de leitura em diversas fases de suas vidas. Nessas circunstâncias, tentam incluir diariamente na rotina escolar situações que favoreçam o uso do texto literário até mesmo para mediar diversas situações disciplinares. No entanto, a ausência de um contexto dialógico sob o ponto de vista grupal, que repercuta em suas falas, faz com que estas desempenhem práticas solitárias no exercício de suas funções.

Esta solidão como mácula da atividade docente do indivíduo que se quer interdisciplinar reflete um problema crônico identificado por Fazenda desde os anos 90 em sua obra “Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa”. Mas a solidão enquanto instância duradoura não pode ser ignorada como questão da educação, sobretudo porque é uma questão humana sendo, por isso, pauta das reflexões interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões pontuadas neste escopo trouxeram importantes apontamentos sobre a importância da literatura infantil na medida em que ela promove a aquisição do conhecimento de mundo e da capacidade de autopercepção; a superação da imaturidade; o desenvolvimento da consciência crítica; a ampliação das capacidades criativas, imaginativas, emotivas, cognitivas; o domínio da linguagem. Também atribuem à literatura infantil um caráter interdisciplinar na medida em que o texto literário tanto possibilita o diálogo entre o autor e o leitor como entre a Língua Portuguesa e as outras disciplinas. Ao verificarmos como as professoras polivalentes estabelecem o relacionamento entre literatura infantil, atrelada a Língua Portuguesa, e as demais disciplinas, pontuou-se que conseguem estabelecer um diálogo interdisciplinar, porém o autoconhecimento e o compartilhar de suas experiências é prejudicado pela ausência de momentos dialógicos coletivos que promovam análises introspectivas de suas ações pedagógicas, favorecendo a disseminação de práticas solitárias no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

WEIL, Daniela. **A minhoca dorminhoca**. 8. Ed. – São Paulo: Paulinas, 2011 – Coleção magia das letras. Série letras & cores.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa** – Campinas, Sp; Papyrus, 1994.

FRAGATA, Claudio. **O tupi que você fala** - São Paulo: Globo Livros, 2018. 32 p.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JUPIASSU, Hilton. **O espírito interdisciplinar**. Cadernos EBAPE. BR, 2006. Disponível na internet via: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cademosabape/article/view/7401> Acesso em 18 de junho de 2022.

_____. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JOSE, Mariana Aranha Moreira. **Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2013, p.85-95.

MATOS, D. R. R. **A escolarização dos contos de fadas: das labaredas de fogo às páginas das coleções didáticas**. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016. Disponível na internet via: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_579e0a958bd0d7d40d0b208ab2b58d44 Acesso em: 29 de junho de 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. Ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 120 p.

MOURÃO, Mônica Assunção. **Leitura, linguagem e letramento: o conto de fadas no ensino fundamental**. – 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Língua Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível na internet via: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_9de3cc07de8c943f4590a32466d4d67b Acesso em: 29 de junho de 2022.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. **Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI)**. Interdisciplinaridade, v. 10, p. 95-107, 2017.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. **Formação de professores da educação básica e pós-graduação: a interdisciplinaridade necessária**. In: PHILLIPI JR, A. & FERNANDES, V. (Edit.) Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa. Barueri – SP: Manole, 2015.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SANTOS, Iolanda S. dos. **Literatura Infantil e Interdisciplinaridade na sala de aula pré-escolar**. Nuances – Vol. V – julho de 1999. Disponível na internet via: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/121/158> Acesso em: 01 de agosto de 2022.

TAQUETTE, Stella R.; BORGES, Luciana. **Pesquisa Qualitativa para todos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TODESCHINI, Marisalba Borges. Literatura e letramento: uma análise das adaptações dos contos de fadas presentes na coleção A Escola é Nossa, anos iniciais do ensino fundamental. Criciúma, SC: Ed. do Autor, 2016. 129 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2016. Disponível na internet via: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNESC-1_6f71fb6390b346da80d00a638bd41b88
Acesso em: 29 de junho de 2022.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. **Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.
WEIL, Daniela. **A minhoca dorminhoca**. 8. Ed. – São Paulo: Paulinas, 2011 – Coleção magia das letras. Série letras & cores.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. – 11. Ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

O ENSINO DA ORALIDADE POR MEIO DO PODCAST: o uso do “podzencast” como proposta pedagógica em uma escola em tempo integral

Dianna Paula Pinto Moreira¹⁹

RESUMO

A necessidade de desenvolver metodologias de ensino que tratam instrumentos tecnológicos é uma realidade da educação brasileira evidente que contrasta com a recorrente escassez (ou falta) do aparelhamento escolar. Dessa maneira, propomos, neste artigo de abordagem qualitativa, apresentar um modelo de atividade pedagógica que vem sendo utilizada em uma escola estadual em tempo integral no interior do Rio Grande do Norte. Para isso, criamos um *podcast*, intitulado *Podzencast*, para tratar sistematicamente da oralidade como objeto do conhecimento. Dessa maneira, analisaremos peculiaridades e aspectos pertinentes à referida plataforma entendendo-a como ferramenta metodológica. Para endossarmos nosso estudo, usamos, entre outros preceitos, as pesquisas sobre oralidade de Marcuschi (2001), Marcuschi e Dionísio (2007) e Carvalho e Ferrarezi Jr (2018). Ademais, fundamentamo-nos nos enunciados de Rojo e Barboza (2015) e Rojo e Moura (2019) para tratar acerca dos recursos e textos digitais que podem e devem ser usados em sala de aula e, sobre a questão do *podcast* como ferramenta de ensino, consideramos de Leite e Rocha (2016) e Beneditte (2018). Com isso, buscamos produzir, para o professor pesquisador da Educação Básica, um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica que já vem sendo usada ante a realidade atual da educação que é permeada por diversas incumbências, considerando inclusive o contexto hipermediático das práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Oralidade; Tecnologias; *Podcast*.

INTRODUÇÃO

O ensino da oralidade geralmente acontece, nas rotinas escolares, de maneira simples e básicas, tratando de perspectivas de intuitivas e desorganizadas, nas quais poucos saberes são explorados ao passo que se evidencia práticas como conversas informais, o que pode prejudicar o êxito da boa comunicação em contextos institucionais, indispensável para as situações cotidianas tendo em vista que, de maneira geral, utilizamos mais a modalidade oral da língua.

Assim, diante da relevância desse objeto do conhecimento, a questão do ensino sistemático da oralidade ocupa um espaço interessante nas discussões, pois, por anos, tem sido negligenciado e ficando à sombra do ensino da leitura e escrita. Isso evidencia a prioridade que se tem dado a uma modalidade da língua em detrimento de outra. Com isso, trataremos a discussão de como a oralidade pode contribuir para formação do estudante, sem menosprezar nenhuma outra forma textual, baseando-se nas suas duas principais competências: o falar e o ouvir.

Para tanto, consideramos a utilização do *podcast* como uma ferramenta metodológica para intermediar o ensino da oralidade, visto que as mídias digitais se popularizaram e tomaram conta de várias situações humanas de comunicação com o advento e massificação da internet bem como aparelhos digitais (*smartphones*, *notebook*, computadores). Assim, considerando a ferramenta tecnológica mencionada, entendemos que ela propicia o desenvolvimento de atividades orais, em diversos gêneros, para serem disponibilizadas nas pastas digitais de

¹⁹ Professora permanente de Língua Portuguesa da SEEC-RN, especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN), Mestre em Ensino (Pós-graduação em Ensino, fruto da associação entre UFERSA/UERN/IFRN).

arquivo. Ante a essa realidade, utilizaremos o gênero debate oral coletivo para intermediar as ações pedagógicas a serem realizadas na referida ferramenta digital oral.

Desta maneira, buscamos analisar as contribuições da oralidade para o ensino, considerando os recursos didáticos oferecidos por instrumentos digitais e apresentar uma proposta didática que vem sendo desenvolvida com a criação de um podcast escolar, intitulado *Podzencast*.

Essa abordagem busca conciliar a necessidade de estruturação do ensino da modalidade oral da língua - esclarecendo seus potenciais como objeto do conhecimento indispensável para as práticas sociais cotidianas e que deve ser tratado na educação básica - com a mobilização de saberes pertinentes às capacidades interativas com os textos vinculados aos ambientes digitais. Esses, por sua vez, rodeiam as nossas vivências e influenciam aspectos pertinentes à linguagem, às semioses, aos sentidos estabelecidos nos textos de natureza virtual e que devem ser mais uma fonte de estudo tratada na escola de educação básica.

Assim, para a fundamentação desta pesquisa, nos fundamentamos principalmente nos estudos de Marcuschi (2001), Marcuschi e Dionísio (2007) e Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018) para o estudo da oralidade. Para tratar sobre a hipermodernidade e os demasiados recursos tratados nos textos de natureza digital usufruímos das pesquisas de Rojo e Barboza (2015) e Rojo e Moura (2019). Além disso, usamos as pesquisas de Leite e Rocha (2016) e Beneditte (2018) acerca da utilização do *podcast* como ferramenta de ensino bem como os tratados de Caiado e Leffa (2017) a fim discorrer sobre a aprendizagem móvel.

Ademais, este trabalho está dividido em cinco partes. A primeira discorre acerca da oralidade e da sua importância enquanto objeto de ensino aprendizagem. Na sequência, discutiremos sobre o contexto da hipermodernidade e sua influência para o desenvolvimento de diversas produções textuais. A terceira parte baseia-se nos preceitos definidos pela BNCC (BRASIL, 2017, 2018) acerca das Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação (TDIC) e como elas interferem nas produções a serem usadas na escola. Em seguida, tratamos do aporte *podcast* e refletiremos sobre a sua utilização como um instrumento de ensino. Por fim, apresentamos uma proposta de uso do *podcast* na escola que vem sendo utilizada em uma escola estadual do Rio Grande do Norte.

METODOLOGIA

Propomos, portanto, o estudo sistematizado da oralidade mediado pela utilização do *podcast* como ferramenta de ensino. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa exploratória que, conforme Silveira e Córdova (2009), busca compreender e nos aproximar de determinada realidade. No nosso caso, a escola pública brasileira e a necessidade de trabalhar com modalidade oral da língua via ferramenta digital.

Para isso, recorreremos à interpretação de dados levantados nas pesquisas bibliográficas a fim de reunir a fundamentação teórica que permita analisar as contribuições do ensino sistemático da oralidade, considerando-a uma carência do ensino. Isso reafirma a abordagem qualitativa da investigação que, conforme Minayo (2009), busca contemplar realidades específicas e não às quantificar, visto que a complexidade das relações sociais dificilmente pode ser reportada às representações numéricas.

Quanto à natureza, propomos uma pesquisa aplicada que, de acordo com Silveira e Córdova (2009), permite a produção de conhecimento para a atuação prática a fim de intervir em diligências como a percebida no ensino da oralidade, que ainda não foi adequadamente implantado na maioria das rotinas escolares. Dessa maneira, exporemos as perspectivas que um

Podzencast pode apresentar a fim de mobilizar os conhecimentos acerca das competências do falar e ouvir.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA ORALIDADE

O conceito de oralidade define-se, conforme Marcuschi (2001), em uma prática social destinada à interação, em situações formais e informais, a fim de atingir determinado propósito comunicativo. Por vezes, equivocadamente, essa noção foi confundida com a aceção de fala que, conforme o mesmo autor, consiste nas produções de textos surgidas oralmente sem a necessidade de nenhuma tecnologia além do aparelho fonador humano. Dessa maneira, a fala encontra-se na oralidade.

Isso revela o caráter intercambiável desses dois elementos, segundo explicitado por Forte-Ferreira (2014) que, inclusive, entende a fala como genérica e espontânea, enquanto a oralidade como uma prática que pode ser desenvolvida, adquirida e aprimorada mediante os gêneros orais públicos que possam ser trabalhados na escola. Isso reitera a necessidade da escola de incluir práticas orais contextualizadas para o ensino de oralidade, nas quais tenhamos os gêneros orais associadas a práticas de letramento em concordância com os estudos de Marcuschi (2001).

Ademais, o estudo da modalidade oral da língua é uma atribuição da Educação Básica que foi recomendada desde os anos de 1990, com a homologação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Para tanto, esse documento reafirma o estudo organizado da oralidade por meio de gêneros que são recorrentes no nosso dia a dia. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também assegura o estudo da oralidade quando estabelece, no Ensino Fundamental, um Eixo de Integração de conhecimento destinado a esse objeto de estudo.

Nessa seção da Base (BRASIL, 2018), é evidenciada a necessidade do trabalho com práticas sociais desenvolvidas em situação oral (contemplando ou não o contato facial) assim como o seminário, a *webconferência*, o debate, *jingle*, entrevista, mensagem gravada, entre outros. O contato com esses gêneros permite, segundo o mesmo documento norteador, a reflexão sobre os diferentes contextos e situações de produção a fim de entender os elementos linguísticos e semióticos que compõem os textos. Além disso, a escuta ativa, proporcionada pelo contato com textos de natureza oral, permite agir de maneira a compreender as produções observadas, atentando para aspectos conteudistas, estilísticos, estratégias discursivas e efeitos de sentido.

Esses aspectos corroboram para a produção de textos de natureza oral, uma vez que contribuem para o planejamento e a avaliação das práticas escolhidas, pois acontecem mediante às escolhas de timbre, volume, pausas, ritmos, efeitos sonoros entre outras categorias pertencentes ao texto oral que contribuem para a formação dos diversos sentidos.

No Ensino Médio, a consolidação das habilidades que lidam com os saberes mobilizados pela oralidade continua configurando uma necessidade visando à contribuição para o protagonismo juvenil e a articulação dos conhecimentos das diversas áreas de atuação. Todavia, o estudo da oralidade costuma ser esquecido e fica às sombras do ensino da leitura e escrita que são norteados por uma variedade prestigiada da linguagem. Para Marcuschi e Dionísio (2007), isso é um equívoco, já que esses âmagos devem ser entendidos como complementares e estudados com a mesma sobriedade.

Esse prejuízo reflete diretamente no desenvolvimento das competências do falar e ouvir, tendo em vista que são elas, além de elementares para vários processos de comunicação, responsáveis pelo desenvolvimento consciente de textos orais destinados, inclusive, a situações

públicas e formais bem como a escuta ativa que assegura a observação de estratégias discursivas que compõem produções vocalizadas, o que contribui para a formação crítica do discente.

Nesse sentido, é interessante ponderamos que, conforme Carvalho e Ferrarezi Jr (2018), o estudo da oralidade não deve acontecer de maneira aleatória e baseada em propostas de discussão a serem realizadas sem intermediação e levantamento teórico prévio tampouco em diálogos despreziosos a serem realizados com os colegas de maneira informal.

Nesse contexto, sobre a metodização do ensino da oralidade, Schneuwly, Dolz e Haller (2004) asseguram que ela deve ser feita à medida que delimita o objeto a ser estudado, estabelecendo claramente as características do oral que devem ser investigados a fim de definir a sua pertinência ante as realidades sociais, as potencialidades dos estudantes e saberes que podem ser estimulados.

Dessa maneira, essa sistematização pode ocorrer de maneira intermediada, seja pelo gênero- que permeia todas as interações sociais - seja pela utilização de ferramentas digitais a fim de tratar categorias oralidades referentes aos elementos paralinguísticos, tópico discursivo, marcadores conversacionais, entonação, improviso, hesitação, pausa bem como duração, clareza e qualidade da voz também podem ser observados e tratados como objetos de conhecimento.

Nesse sentido, buscaremos entender como esse estudo pode acontecer quando considerado o ambiente digital, tão recorrente nas nossas práticas cotidianas e necessário para o trato didático pedagógico das aulas. Sobre essa temática, de entendimento do contexto digital, desenvolvemos o próximo tópico deste estudo.

O CONTEXTO HIPERMODERNIDADE E OS NOVOS MULTILETRAMENTOS

Para entendermos a realidade em que vivemos atualmente, retomaremos aos estudos de Rojo e Barbosa (2015) que discorrem sobre o conceito de Hipermodernidade para alcançar os eventos que acontecem cotidianamente. Dessa maneira, as autoras discordam do termo Pós-Modernidade, uma vez que o que houve, para elas, foi a “radicalização da Modernidade” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 116) tendo em vista que não há mais lugar, para grandes projetos coletivos, as ideologias estão perdendo espaço assim como os partidos políticos. Tudo isso, por sua vez, acaba opondo-se às grandes conquistas realizadas na Modernidade.

Nesse contexto, ainda conforme Rojo e Barbosa (2015), outros aspectos acabam sobressaindo. No campo das comunicações, o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação (TDIC) - propiciado pela internet e pelos aparelhos e suportes tecnológico como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* -revolucionou ações básicas de comunicação, recriando conceitos de produtor e receptor de textos mediante o surgimento das hipermídias. Essas, segundo Rojo e Moura (2019), reconfiguram a ação de produzir o texto devido à aproximação entre autores e leitores, tendo em vista que hoje esses participam-mediados por *hiperlinks*- diretamente do caminho das produções de texto, atualizando a noção de autoria.

Desta feita, mais competências e habilidades são requisitadas dos usuários de todo esse sistema complexo de comunicações. Com isso, a escola – como uma das instituições formadoras do indivíduo – deve trabalhar pensando nesses princípios a fim de desenvolver diversos saberes mediados pela criação de diversos eventos de leitura, escrita e produção de textos escritos e, principalmente, orais. É interessante também que essa apropriação de conhecimentos aconteça de maneira conjunta com a aquisição múltipla de culturas e linguagens conforme os estudos Multiletramentos como sugerido pelo Grupo de Nova Londres, conforme lembrou Rojo (2012).

Entretanto, diante do ambiente complexo das comunicações virtuais e das diversas possibilidades de uso das linguagens, Moura e Rojo (2019) expõem, ainda seguido os preceitos do GNL, o conceito de novos Multiletramentos, pois esses, mediados pela tecnologia, permitem a produção de textos mais colaborativos e participativos mediados pela ação das TDIC. Esses letramentos, portanto, “maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são ambientes de livre informação e inauguram a cultura do remix e da hibridização” (ROJO e MOURA, 2019, p. 26).

As produções orais, não diferente das escritas, também sofrem alterações ao serem desenvolvidas em ambientes digitais, o que acontece devido aos recursos e necessidades apresentadas nos contextos digitais. Dessa maneira, é interessante destacar que a possibilidade da gravação intermediada pelo mínimo planejamento produz efeitos de sentido diferentes nas produções criadas. Além disso, a possibilidade de edição da gravação, a implantação de efeitos nos arquivos de áudio, a ampla divulgação e relativa acessibilidade a essas produções são outros aspectos peculiares dessa vinculação aos ambientes virtuais.

Esse panorama, por sua vez, trata da cultura digital feito um recurso que deve ser usado como objeto de conhecimento nas salas de aulas, visando ao aprimoramento do estudante que atua em esferas pessoais e profissionais, mas também à transgressão da pedagogia tradicional que trata o professor como único detentor do conhecimento. Sobre essa construção de saber sendo realizado de maneira mais colaborativa e pensando nas recomendações da BNCC (BRASIL, 2018), elaboramos a próxima seção para tratar, outrossim, das apreensões sobre o texto de natureza digital.

O PODCAST COMO UM RECURSO DE APRENDIZAGEM MÓVEL

Diante disso e da necessidade não anulada de trabalhar com textos vinculados aos ambientes virtuais, propomos o uso do *podcast* como objeto potencializador desse ensino à medida que também estimula o aprimoramento de competências comunicativas orais. Ante a isso devemos esclarecer que o *podcast* é, segundo Beneditte (2018), um sistema de arquivos de áudio gravados, a partir de aparelhos equipados de microfone e *software* de edição de sons, de maneira a contemplar qualquer temática escolhida, semelhante ao sistema de rádios. É interessante mencionar também que a operacionalização da distribuição bem como a produção desses arquivos sonoros é denominada *podcasting* e é distribuído e arquivado mediante dados da internet.

A partir disso, pensamos na utilização desses arquivos de áudio como recursos didáticos digitais a fim de propiciar, como um instrumento, o processo de ensino aprendizagem, como assegurou Leite (2015 *apud*. Leite, Aranha e Leite, 2017, p. 46), não sendo considerado, dessa forma, o gerador principal dos conhecimentos. Logo, pretendemos promover o estudo sistemático da oralidade, tendo em vista que, nesses arquivos de áudio, podem ser desenvolvidos os diversos gêneros que contemplam, minimamente organizadas, situações mais ou menos formais e informais.

Ademais, para Leite e Rocha (2016), esses ambientes virtuais de produção permitem o trabalho com diversas outras linguagens bem como a articulação entre elas a fim de socializar os vários conhecimentos. Nesse sentido, podemos também mencionar o caráter relativamente democrático da produção do *podcast*, haja vista que podem ser desenvolvidos tanto por professores quanto por estudantes (ou outro agente escolar) de maneira, como menciona Moura e Carvalho (2006), participativa e colaborativa.

O uso dessas ferramentas permite, também, a aquisição do caráter lúdico do qual a escola ainda padece (lembrando principalmente o que foi dito por Moura e Carvalho -2006- logo

acima) e que rompe a pedagogia tradicional do qual os professores são os únicos detentores dos conhecimentos válidos. Essa ruptura acontece devido às contribuições que os discentes podem oferecer, principalmente, no tocante às habilidades quanto a lidar com as tecnologias e os processos de edição de áudio, tendo em vista que a geração atual cresceu juntamente com a disseminação dos aparelhos e recursos tecnológicos.

Nesse contexto, podemos destacar também a posição dos ouvintes receptores dos *podcasts*, que vão receber de forma tratada os conteúdos apresentados nos diversos programas ao passo que aprimoram o caráter reflexivo da escuta como acentua os estudos que defendem a oralidade como objeto de ensino e que foram apresentados neste trabalho, como uma forma de criar também um falante/ouvinte crítico.

Dessa maneira, o *podcast* revela-se com um instrumento de Aprendizagem Móvel que permite, de acordo com Caiado e Leffa (2017), a apropriação contextual dos saberes a qualquer tempo e lugar. Essa modalidade de ensino é mediada, conforme os mesmos autores, pelas práticas sociais, culturais, acadêmicas e digitais que permeiam as vivências do indivíduo que se apropria de dispositivos tecnológicos portáteis.

PODZENCAST: características deste *podcast* escolar

Sendo o *podcast* uma ferramenta que permite o trabalho com textos digitais na escola, o desenvolvimento do *podzencast* aparece como uma tentativa de explorar os conhecimentos e habilidades voltados à roteirização, gravação e edição de áudios a serem disponibilizados em ambientes virtuais. Outrossim, o referido espaço criado funciona também como um ambiente para aproximar as práticas verbais e não verbais referentes à oralidade.

Esse *podcast* escolar criado surge, no final do segundo semestre de 2021, como um dos elementos de uma disciplina eletiva desenvolvida em uma escola em tempo integral no interior do estado do Rio Grande do Norte. Atualmente, o *podzencast* está vinculado a um clube escolar que mantém o mesmo formato com alunos das três séries do Ensino Médio, assimilando os alunos ingressos no ano de 2022 e possuindo cerca de vinte alunos que participam das diversas atividades que culminam na produção de dois episódios semanais, na terça e quinta-feira.

Esses clubes escolares não são instrumentos didáticos que estão vinculados diretamente com as atividades metodológicas de um componente curricular específico, uma vez que constituem espaços que complementam e enriquecem as vivências do estudante, favorecendo o processo de aprendizado e a socialização fora da sala de aula tradicional, mas ainda dentro do ambiente da instituição de ensino.

É interessante ressaltar que o referido *podcast* é acompanhado pela coordenação de uma professora madrinha que acompanha as atividades desenvolvidas pelo presidente. Este organiza, junto com os demais participantes, as pautas a serem tratadas em cada episódio, pensando principalmente nas ações que serão realizadas pela escola.

Também há, dentro do grupo de participantes, uma responsável pela edição dos áudios que são gravados no celular de um dos componentes do clube dentro de uma das salas de aula da escola durante o período intermediário do almoço. Após isso, o material produzido é encaminhado à editora para fazer o trabalho de melhoramento, inclusão básica de trilhas sonoras, efeitos especiais, vinhetas para, em seguida, publicar em nosso canal do *youtube*, já que é nesse site que deixamos os episódios disponíveis.

Imagem 1: Canal de disponibilização do *podcast*



Fonte: youtube²⁰

Mesmo sendo disponibilizada em uma plataforma de vídeo, publicamos os nossos episódios ainda apenas com arquivos de áudio, pois não possuímos recursos e dispositivos para fazer a captura de vídeo dos falantes nos episódios, pois, como mencionado, as gravações acontecem em salas de aula comuns sem nenhum tratamento acústico ou aparelhamento adequado.

Ao ponderar sobre a construção e criação de conteúdos, pensamos no *podcast* com quatro quadros diferentes: *pode falar de gente*, *pode falar mal*, *pode atualizar* e *caixinha de recados*. O *pode falar de gente* é uma seção voltada para informações da nossa escola, eventos, atividades, entrevistas com agentes escolares, informações sobre a própria instituição e demais atividades que forem percebidas.

O *pode falar mal* é um espaço para fazer reivindicações sobre necessidades observadas principalmente no contexto escolar. Todavia, em alguns episódios, de maneira mais descontraída, usamos esse quadro para reclamar de pessoas que não querem participar do nosso projeto ou até para falar de alguma atitude de um dos componentes do grupo relacionada a atrasos ou esquecimentos. É necessário ressaltar que esse ambiente não é usado de maneira alguma para depreciar, ofender, compactuar ou disseminar ideias preconceituosas, já que somos totalmente contra isso. O título do quadro foi pensado apenas para gerar curiosidade e interesse dos ouvintes.

Outro quadro que merece destaque é o *pode atualizar* em que os componentes do grupo levantam temáticas relevantes socialmente e desenvolvem pesquisas e curadoria de informações com a intenção de criar um episódio que levanta discussões pertinentes ao momento social em que vivemos. Entre temáticas já pensadas podemos destacar a posição da mulher na sociedade atual e a qualidade da educação pública.

O último espaço do *podcast* é a *caixinha de recados* em que literalmente produzimos uma caixa e disponibilizamos no refeitório da escola para coletar recados dos alunos da escola, seja para deixar avisos, reivindicações, reclamações, pedidos de maneira anônima ou não. Esse recurso, junto com os comentários do *youtube* e *instagram*, é uma oportunidade de interação e entendimento de como os nossos ouvintes estão aceitando os episódios. Abaixo temos a representação esquematizada de todos os quadros apresentados no *Podzencast*.

Imagem 2: Quadros do podcast

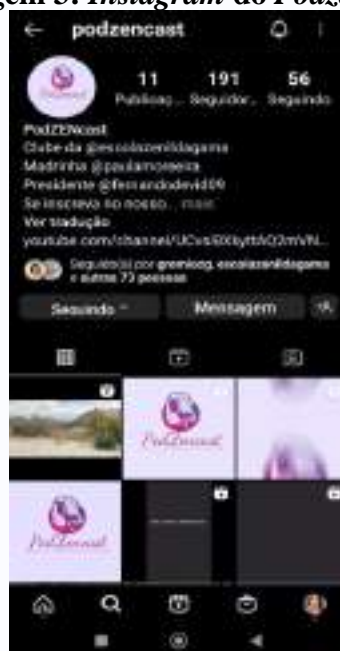
²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=nC91qHHcbQs>



Fonte: Elaboração própria, 2022

Além do referido espaço do *youtube*, também criamos uma página no *instagram* na qual disponibilizamos informações sobre os integrantes do grupo, temas e repercussões dos episódios, informações e anúncios que são necessários para o funcionamento e atividades do *podcast*. Podemos observar a referida página na imagem abaixo.

Imagem 3: Instagram do Podzencast



Fonte: *instagram*

ORGANIZAÇÃO DOS EPISÓDIOS

Pensando na nossa realidade do nosso *podcast* escolar e limitação de equipamentos que não permitem a captura de imagens, produzimos episódios de até quinze minutos. Nesses, também por causa do tema, desenvolvemos até dois dos quadros dos já estabelecidos para o *Podzencast*.

Como os episódios são gravados e editados em um aparelho celular sem muitos recursos adicionais, optamos por uma edição simples no qual os recursos sonoros (vinhetas, aplausos,

risadas, vaias) são feitas pelos próprios participantes, desta forma, em uma gravação normal são necessárias em torno de umas dez pessoas.

Com isso, organizamos criações iniciadas com uma representação oral de alguma cena de grande circulação na internet que é interpretada por um dos alunos, funcionando como uma espécie de vinheta. Após isso, apresentamos os quadros escolhidos e, em seguida, a frase desmotivacional que funciona como um alívio cômico para o episódio. É interessante destacar que tanto o momento inicial quanto o final acontece a partir da escolha dos próprios estudantes integrantes do grupo.

PERCEPÇÕES DA PROFESSORA “MADRINHA”

Professora madrinha é o nome dado a algum dos membros (diretor, professor, coordenador) que acompanham um determinado clube escolar, sendo responsável por encaminhar e orientar as ideias que são desenvolvidas pelos alunos, favorecendo e acompanhando a execução das atividades programadas, não estando diretamente relacionada com as práticas desenvolvidas em sala de aula por algum componente curricular.

Assim, sendo a madrinha professora de Língua Portuguesa, é uma oportunidade de trabalhar com a oralidade, permitindo o trabalho de elementos textuais como planejamento e roteirização da fala, cuidado e respeito aos turnos de fala, escuta ativa, atenção com o uso de marcadores discursivos, cuidado com vícios de linguagem - como solecismo - e controle de aspectos emocionais, considerando uma situação controlada de gravação de fala acaba afetando os participantes falantes do *podcast*.

Essa geração de conhecimentos acontece dentro de uma escola brasileira real que não possui internet de qualidade sendo ofertada, nem laboratórios com computadores que possam ser utilizados para a edição dos materiais gravados. Assim, todo o processo que necessita de produções *online* é feito fora da escola, geralmente um tempo após a gravação, o que pode permitir (como já aconteceu) a perda de material gravado, o esquecimento de alguma ideia para a produção de materiais de divulgação, o atraso na entrega e na postagem de alguns episódios, entre outros.

Isso acontece também em um contexto de pouca exatidão metodológica, já que desenvolvemos estratégias didáticas para a produção de episódios em um *podcast* de maneira imatura, pautadas em experimentações vinculadas às tentativas, acertos e erros, já que os estudos que auxiliam o docente no trabalho didático com gêneros e espaços digitais ainda são relativamente recentes.

Para além dos espaços físicos, é interessante lembrar também de algumas dependências pessoais, já que mesmo sem a gravação da imagem ainda encontramos certa resistência de alguns alunos participantes em falar, motivados principalmente pela vergonha em se expressar, mesmo com a criação de um ambiente prévio de descontração e pouca formalidade.

Apesar dessas dificuldades, o *podzencast* apresenta-se como um espaço de interação que vai além da sala de aula, proporcionando, nos locais de planejamento e organização, conversas, desabafos, assistência em atividades escolares, convivência direta de alunos das três séries do Ensino Médio e uma rede de apoio que auxiliam a vencer rotina de nove aulas diárias de segunda a sexta como requer a escola em tempo integral ofertada pelo estado do Rio Grande do Norte.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar do estudo da oralidade ainda pouco trabalhado pela escola de Educação Básica, ele revela-se imprescindível para a formação integral do indivíduo que interage ativamente (sendo autônomo em suas escolhas linguísticas e não sofrendo subjugações em suas relações interpessoais) em sociedade principalmente pela através da língua oral, o que pode ser observado, na contemporaneidade, nas práticas tradicionais de conversação (diálogos, apresentações, conferências, palestras) como também nas atividades discursivas mediadas pelas mídias e ferramentas digitais. Essas, ao que lhe concernem, podem e devem também ser tratados como instrumentos de ensino aprendizagem.

Quanto a inserção de recursos tecnológicos no ensino como o *podcast*, além das aprendizagens óbvias mobilizadas por esse campo de interação que lida com o estudo colaborativo bem como a construção conjunta de conhecimento, permite também a construção de um espaço que, apesar das adversidades, pode tornar-se um lugar de interação e ensaio para a produção de textos orais formais a fim de ajudar os alunos a desenvolverem o senso crítico e incentivar os mais tímidos a manifestarem suas opiniões, sem mensurar a fonte de informação e investigação imprescindível, também são contribuições desse suporte, que apresenta um caráter relativamente democrático e acessível, já que o *Pozencast*, a partir do delineamento dos seus quadros, busca mobilizar os conhecimentos das diversas naturezas.

Com isso, no que concerne a este estudo, podemos, além desses aspectos, acentuar que o ensino da modalidade oral da língua sendo mediado pelo *podcast* à medida que favorece o pensamento crítico, a compreensão do mundo e das relações sociais que o permeiam pode ser amplificada, auxiliando os indivíduos a interagirem no mundo natural, disseminando esses saberes e práticas de maneira consideravelmente rápida e eficiente.

Além disso, a proposta pedagógica mostrada aqui se apresenta como uma possibilidade metodológica ante as necessidades que são estabelecidas para as aulas de língua materna, considerando as situações atuais de interação intermediadas pela oralidade (que como mencionado ainda é pouco apreciada como objeto de conhecimento) e pelo seu uso em ambientes digitais de comunicação, que rodeiam grande parte das relações sociais.

Dessa maneira, elaboramos uma representação como uma tentativa de produzir uma performance didática que pode ser utilizada (com as devidas adaptações) ou inspirar os demais professores pesquisadores da Educação Básica a desenvolverem novas técnicas tão essenciais para o fazer docente que lida cotidianamente com o surgimento de variadas implicações em novos ambientes comunicacionais.

REFERÊNCIAS

CAIADO, Roberta Varginha Ramos; LEFFA, Vilson José. A oralidade em tecnologia digital móvel: debate regrado via *whatsapp*. **Hipertextus Revista Digital**, v. 16, junho 2017, p. 109 - 133.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI Jr., C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

COSTA, G. S. dos; XAVIER, A. C.; CARVALHO, A. A. Mobile learning: explorando affordances do celular no ensino de língua inglesa. In: CARVALHO, A. A. A. ; CRUZ, S. ;

MARQUES, C. G. ; MOURA, A. ; SANTOS, I. (orgs.). **Atas do 2º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning**. Braga: Centro de Investigação em Educação - CIEd. Instituto de Educação, Universidade do Minho - Braga, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-214.

Forte- Ferreira, Elaine Cristina. **A oralidade como objeto de ensino: uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate**. 2014, 226 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; DIONÍSIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e escrita. IN: MARCUSCHI, Luis Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

MINAYO, M. C. de S. O Desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. Ferreira; GOMES, Romeu, MINAYO, C. de Souza. [org.]. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. IN: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

PARA QUANDO VOCÊ SE FOR: a representação da morte na literatura infantil contemporânea

Maria Eduarda Ferreira de Oliveira²¹
Valmaria Lemos da Costa Santos²²

RESUMO

Esta tessitura discute a temática representação da morte na literatura infantil contemporânea, pouco discutida na educação de crianças, mas que precisou ser pensada quando a sociedade se deparou com a pandemia da COVID-19. De tal modo, esta pesquisa²³ objetiva analisar como a morte é representada na literatura infantil contemporânea; investigar como a literatura infantil se apropria das questões relacionadas à morte a partir de elementos dos textos verbais ou ilustrações; apontar como a literatura infantil, na face do levantamento bibliográfico, pode auxiliar professores das Unidades de Educação Infantil no trato de questões relacionadas à temática morte nas salas de aula. A fim de alcançar o que foi proposto nos objetivos, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, que se desenvolveu em torno de um levantamento acerca das contribuições que outros trabalhos trouxeram para o embasamento da presente pesquisa, dentre eles, Ariès (1896), Cademartori (2010), Franco (2021), Henick e Faria (2015), Lopes (2013) e Paiva (2011). Por conseguinte, sistematizamos todos os passos que foram percorridos e concluímos, segundo trechos de três obras selecionadas de literatura infantil contemporânea, que são: “Onde está você, de autoria de Dulce Rangel (2020), “Pode chorar, coração, mas fique inteiro”, da autoria de Glenn Ringtved (2020) e “Íris: Uma despedida”, de autoria de Gudrun Mebs (2012), através da análise de conteúdo de Bardin (1977), que a linguagem empregada no texto literário possibilita o diálogo frente às questões relacionadas à morte, trazendo suas representações fantasiosas, realistas e misteriosas, como ocorrem na infância ao tratar dessa vivência da morte. As ilustrações, dentro desse contexto, são colocadas poeticamente, mas que trazem certa identificação com a memória afetiva da criança com o ente que partiu. Não obstante, vê-se que a elaboração do luto trazido pelos personagens muitas vezes se afasta e se assemelha durante o decurso da história. Dessa forma, podemos identificar que a literatura infantil é uma ferramenta de extrema potência para dialogarmos acerca de temas delicados e que causam desconfortos de serem mediados na infância em sala de aula da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Representação; Morte; Literatura Infantil Contemporânea; Educação para a Perda.

INTRODUÇÃO

“Brasil tem 1 órfão por covid a cada 5 minutos: Pensamos que crianças não são afetadas, mas é o oposto”. Esta afirmação foi utilizada como título de uma pesquisa realizada pela BBC News Brasil, no ano de 2021. Essa entrevista possui como líder Susan Hillis, pesquisadora de doenças infecciosas do Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC). Parafraseando Hillis (2021, p.n), “se você parar agora e contar até 12, é o tempo que basta para haver um novo órfão por covid-19 no mundo”. Diante desta realidade mundial, no Brasil são

²¹ Graduanda do Curso de Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: mariaeduardaooliveira991@outlook.com

²² Mestrado em Educação. Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: valmarialemos@uern.br.

²³ Tal pesquisa foi desenvolvida com base no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), durante processo formativo no Curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, semestre 2022.1.

mais de 113 mil menores de idade que sofreram/sofrem a dor da perda de entes queridos (BBC News Brasil, 2021).

Com a pandemia causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, a discussão acerca da finitude mais uma vez inquietou grande parte das famílias. Como falar para a criança que alguém muito importante para ela morreu? Em torno disso, há na sociedade o estigma de uma cultura de silenciamento que descarta a possibilidade de educar para a perda. Não tem como negar que a morte faz parte da existência humana. Não é à toa que em cada momento da história o homem teve essa certeza. Para tudo, a ideia de morrer provoca uma série de mecanismos psicológicos, mesmo sendo uma condição que perpassa a nossa vontade. O medo é um dos principais sentimentos que ocasiona o silêncio. Ele permite que o ser humano construa muros que muitas vezes o paralisa e o impossibilita de dialogar acerca daquilo que tanto o aflige, a dor da perda. Se para o sujeito adulto a morte é um processo hediondo, imagine para as crianças. A infância já foi uma fase da existência humana extremamente questionada e banalizada por grande parte da sociedade. Durante esse período, a criança não tinha direito nem voz.

Posto isso, vê-se que é necessária diligência para entender como as histórias se relacionam com a realidade através de figuras de linguagem. À vista disso, a pergunta-problema que deverá nortear esta pesquisa é a seguinte: Como a morte é representada na literatura infantil?

A literatura infantil, diante da realidade da morte, é uma grande aliada nesse processo de diálogo. Com a presença de figuras de linguagem, 16 ilustrações, lirismo e experiências que acolhem a criança, na ótica de Lopes (2013, p. 12), “é um campo a ser explorado como mediador, pois a comunhão dessas duas estratégias comunicativas - a verbal-adulta e a não-verbal-infantil - no livro ilustrado ou em um livro bem escrito com palavras simples.” Desta forma, a criança em processo de luto tem a possibilidade de compreender a partir da vivência do outro, tendo a percepção de que todos irão atravessar por esse momento.

O anseio em realizar esta pesquisa surgiu a partir da minha vivência enquanto criança enlutada. Perdi meu pai aos 11 anos de idade e essa dor faz-me dia após dia. Nesse momento de dor, inquietação e angústia, as narrativas contidas nas obras de literatura infantil foram essenciais para a compreensão dessa nova realidade. Durante esse processo, realizei tratamentos terapêuticos em que a psicóloga sugeriu a escrita e a literatura infantil como mecanismos de desabafo.

Na escola, as pessoas não sabiam o que dizer. Os professores notaram a mudança de comportamento, mas não conseguiram lidar com essa questão. Para o docente em exercício é fundamental que haja acolhimento. A criança, por sua vez, convive significativamente nesses espaços. Sabe-se que o sujeito não é educado para a morte, tampouco o docente. E, nesse contexto, é a deixa para abordar questões relacionadas à perda utilizando a literatura infantil.

Pois, na visão de Cademartori (2010), a finalidade da literatura não deve estar apenas relacionada ao aspecto paradidático. Posto isto, desempenha funções para além da educação formal, assim como auxilia na constituição da criança enquanto ser social. E a leitura na infância possibilita que questões como a morte sejam mencionadas e tratadas, tendo a percepção da sua existência e, assim, possivelmente ela terá o acolhimento necessário.

Nesse sentido, esta tessitura tem como objetivo geral analisar como a morte é representada na literatura infantil contemporânea²⁴. Por conseguinte, os objetivos específicos

²⁴ O termo contemporâneo foi utilizado devido a seleção das obras, uma vez que foram publicadas nos anos de 2012 e 2020. Por isso, em determinadas escritas, o termo se mostra presente e em outras não. Dessa forma, segundo Houaiss (2002), o termo contemporâneo tem como definição, “1. [...] que ou o que viveu ou existiu na mesma época, 2. [...] que ou o que é do tempo atual”.

são investigar como a literatura infantil se apropria das questões relacionadas à morte a partir de elementos dos textos verbais ou ilustrações; apontar como a literatura infantil, na face do levantamento bibliográfico, pode auxiliar professores das Unidades de Educação Infantil no trato de questões relacionadas à temática morte nas salas de aula.

No que concerne aos aspectos metodológicos, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977), enquanto técnica bastante utilizada nos últimos anos em pesquisa com abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo se configura por um conjunto de inúmeras técnicas que procuram descrever o conteúdo gerado no processo de comunicação, seja verbal ou não-verbal. A princípio é vinculada a uma perspectiva positivista e à valorização da objetividade, pois a análise de conteúdo, na maior parte das vezes, trazia uma abordagem quantitativa e meramente descritiva a partir da frequência com que o conteúdo pesquisado era deliberado. Apesar disso, adiante, este tipo de metodologia também passou a ter um enfoque consideravelmente qualitativo, analisando o contexto e buscando interpretar os dados do material pesquisado, saindo da ideia de apenas exercer uma leitura básica.

Seguindo essa premissa, para Bardin (1977), três etapas são fundamentais para a organização da análise de conteúdo. Antes de iniciar o processo de análise, é necessário seguir uma ordem exata dessas etapas. A primeira é a pré-análise, onde o pesquisador irá precisar ler com bastante fluidez os materiais para entender do que se trata.

Após essa leitura, é à hora da priori ou a posteriori, ou seja, de escolher os materiais que melhor se encaixam no trabalho ou de selecionar alguns documentos que servirão para a coleta de informações. Por conseguinte, a construção do corpus que é o conjunto dos materiais que já foram selecionados, com base na exaustividade, na representatividade, na homogeneidade e permanência. Com a construção do corpus, o pesquisador formulará os objetivos e hipóteses, assim como a preparação do material.

Para a coleta de dados, foi explorado o uso de figuras de linguagem apresentadas em trechos (e organizadas em quadros) que retratam em suas narrativas de histórias infantis a temática morte, nas obras escolhidas: Onde está você (2020), da autora Dulce Rangel; Íris - Uma despedida (2012), dos autores Gudrun Mebs e Beatriz Martín Vidal; Pode chorar, coração, mas fique inteiro (2020), da autora Glenn Ringtved.

De um ponto de vista pedagógico, discutir sobre a representação da morte na literatura infantil possibilita uma quebra de tabu no campo da infância, principalmente para os professores que atuam ou irão atuar na área da pedagogia. Afinal, a morte se faz presente na vida da criança e é preciso entendê-la para que possíveis traumas sejam tratados de maneira minuciosa. E a literatura infantil torna-se um guia potente para nomear o que sentimos.

Acerca da organização desta escrita, este trabalho é composto por cinco seções. A primeira seção está fundamentada na apresentação da temática, na estrutura da pesquisa, na qual chamamos de introdução. Na segunda seção, trouxemos a relação entre a infância e a morte, assim como suas concepções históricas. Por conseguinte, na terceira seção analisamos três obras da literatura infantil contemporânea já mencionadas. No que diz respeito a quarta seção, adentramos na literatura infantil como mecanismo de auxiliar no trato de questões relacionadas à morte na sala de aula da Educação Infantil. Por fim, na última seção, retornamos aos objetivos da pesquisa trazendo pontuações que foram desveladas durante toda esta tessitura, na qual nomeamos de considerações finais.

INFÂNCIA E MORTE

Entende-se que a infância e a morte não são fases da vida que andam juntas, pois, a vivência da morte ainda é negada à criança. A partir desse contexto, nota-se que a falta de representação da morte na infância reforça, de forma que, ela seja traumática e incompreendida até na fase adulta.

O historiador Ariès se tornou um dos primeiros estudiosos na desmistificação de que a morte amedronta e silencia a humanidade. Segundo ele, havia um sentimento selvagem que pairava sobre todos os acontecimentos que envolveram o processo de morrer como uma grande tragédia. A partir dessa concepção, não havia diálogo com a criança sobre a morte. Por isso, Ariès (1896, p. 11) exemplifica que:

As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas portanto fora da família, num ‘meio’ muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação se podia manifestar mais livremente.

Como os estudos acerca da infância foram avançando, conforme Henick e Faria (2015, p. 3-4), “a criança passa a ser vista como gentil, carismática, afetuosa e cheia de graça”, ou seja, há uma nova descoberta que abrange o sentimento pela infância. Portanto, passa a ser tratada como um sujeito que agrega a sociedade com seus saberes, assim como merecedora de afeto e atenção.

Apesar dessa nova visão mediante a infância, a morte e o luto ainda são tabus na vida das crianças. Posto isto, de acordo com Franco (2021), percebe-se que para a discussão chegar ao Brasil, foi necessário compreender o luto também como patologia. Ou seja, com a necessidade de subsidiar essas questões teoricamente, os estudos na área precisaram dos profissionais de saúde mental na mediação de pacientes enlutados e como eles estavam a reagir, podendo considerar patológico ou normal.

ANÁLISE DE TRECHOS RETRATADOS EM TRÊS OBRAS INFANTIS: buscando as similaridades e as particularidades

A seguir, analisaremos os trechos que representam a questão da morte mediante a utilização de quadros. Por conseguinte, traremos toda uma construção de elementos teóricos acerca da morte, da infância, da representação da literatura infantil contemporânea e sua estruturação, das figuras de linguagem empregadas e exposição de algumas ilustrações presentes nas páginas que foram retirados os trechos.

“Onde está você”

Os trechos apresentados no quadro abaixo são da obra “Onde está você” (2020), da autora supracitada e ilustrações de Maria Diva Tardivo. As narrativas expostas demonstram a sensação de questionamentos e de angústias de um indivíduo ao deparar-se com a morte de alguém próximo e querido. Percebemos através delas a utilização de figuras de linguagens para tratar a questão da morte de uma forma lúdica, mas ao mesmo tempo misteriosa.

Quadro 1 – Trechos acerca da representação da morte na obra "Onde está você"

Trecho 01: “Para onde você foi? Onde se perdeu? Olho e não te vejo. Procuo e não te encontro” (p. 8).	Trecho 03: “Falamos que tanto faz, que pode ser um parente, um amigo querido ou um animal, o sentimento é sempre igual” (p. 16).
---	--

Trecho 02: “Por que me deixou? Será que se mudou? Ou fiz algo de errado e você se chateou?” (p. 12).

Trecho 04: “Com o coração eu te vejo. Com ele eu te sinto, levo e me lembro do ontem, do hoje e do sempre a que chamam de eternamente” (p. 37).

Fonte: Onde está você (2020).

Elaboração: Autora da pesquisa, 2022.

No trecho 1, percebemos a presença da morte como representação do mistério. Neste sentido, apesar do personagem não obedecer a uma sequência identitária na história, ou seja, o seu nome e suas características não são revelados, o seu processo de luto encontra-se na primeira etapa. Diante do novo contexto no qual o personagem está enfrentando, o início do trecho “para onde você foi?” reflete como a linguagem literária é empregada na situação causando uma incompreensão dessa realidade.

Sendo assim, Fiorin e Savioli (1991, p. 2) afirmam que o texto literário:

No uso estético da linguagem, procura-se desautomatizá-lo, ou seja, criar novas relações entre as palavras, estabelecer associações inesperadas e estranhas. Isso torna singular a combinatória das palavras. Assim, José Cândido de Carvalho descreve o lobisomem como uma figura de ‘vinte palmos de pelo e raiva’. Nessa combinação mostra o tamanho do lobisomem associado à intensidade de seu furor.

A presença da metáforização utilizada pelo autor no trecho 1 reafirma como a sociedade ainda enxerga a morte, principalmente quando está relacionada ao diálogo com a criança enlutada. Aos poucos, a criança vai sentindo a falta daquela pessoa muito querida para ela, até por tratar-se de um indivíduo em desenvolvimento da sua cognição. A sensação de perda, como mostra no trecho 1, é uma das primeiras mudanças na rotina e na convivência, tendo em vista que há uma procura frequente nos ambientes em que a pessoa falecida vivia, dentre eles, o quarto (Figuras 1 e 2). Muitas vezes, a criança na faixa dos 2 e 3 anos acredita que foi abandonada e que a morte é uma escolha (NUNES, *et al.*, 2002).

Figuras 1 e 2 - Ilustrações dos trechos retirados do livro "Onde está você"



Fonte: “Onde está você” (2020).

Ilustração: Tardivo (2020).

O trecho 2 é uma sequência do trecho 1, que retrata perfeitamente os questionamentos que a criança tem para chegar à conclusão que foi abandonada ou que fez algo que a/o

machucou. Essa sensação recorre a uma prática comum da família quando utiliza termos como: “Caso não obedeça, eu vou embora”.

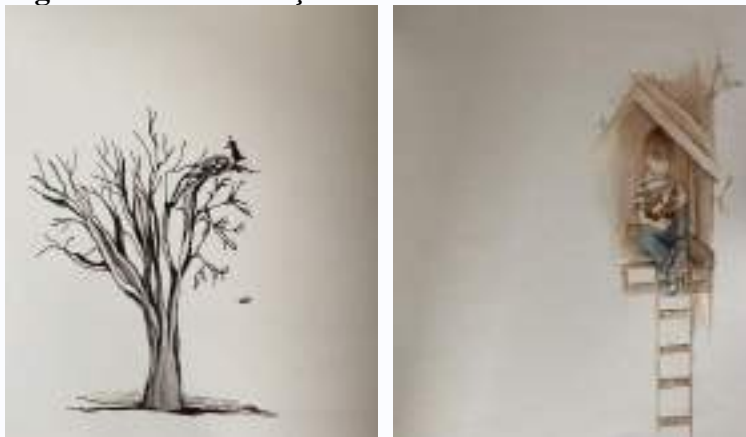
Outra situação que se assemelha ao sentimento que lhe recorre ao abandono é quando os pais levam suas crianças para a escola pela primeira vez, logo na semana de adaptação e, assim, que elas se distraem, os pais vão embora e não conversam sobre os motivos pelos quais a escola é um ambiente de acolhimento, aprendizagem e afetividade. A sensação descrita no trecho 2 reflete a mesma situação em que a criança sente ao ser deixada na escola pela primeira vez.

Desta maneira, Mello e Baseggio (2013, p. 26) contribuem ao exprimir que:

Quando se fala de morte, logo as pessoas são tomadas por um sentimento de perda, principalmente quando deparam-se com a perda de alguém muito querido e amado. Os adultos, mesmo compreendendo a morte como algo natural do ciclo da vida, possuindo um cheio de tarefas e vínculos, sofrem diante da perda de uma pessoa querida. Então, pode-se imaginar as dificuldades da criança, que ainda não consegue compreender totalmente o conceito de morte e tem seu mundo limitado aos pais e, quando muito, à escola.

No trecho 3, após toda essa sequência de que a morte é uma incógnita, o personagem repete o sentido que muitas pessoas dão à dor da perda. A primeira experiência com o luto será diferente da segunda. O que vai diferenciar é a dimensão do vínculo afetivo. Este trecho 3 segue uma linha de raciocínio que perpassa no trecho 4, ao desvelar uma certa aceitação da morte daquela pessoa muito querida para o personagem. O enredo da história não revela explicitamente quem era essa pessoa, mas apresenta a grandeza desse afeto. Assim, partindo do contexto de aceitação do personagem, a morte não será capaz de mudar os sentimentos que existem e as memórias do que já foi vivido entre eles.

Figuras 3 e 4: Ilustrações dos trechos 3 e 4 retirados do livro “Onde está você”



Fonte: “Onde está você” (2020).

Ilustração: Tardivo (2020).

Como observado acima, as ilustrações apresentam a morte de maneira abstrata. Ou seja, de forma simbólica e poética, a sensação de morrer pode ser considerada a mesma da árvore com galhos secos e últimas folhas caindo, como representação dos últimos respiros de quem está partindo. O pássaro, nessa situação, remete a ideia de voo, de “chegou a minha hora de ir”. Logo em seguida, a criança entra em processo de enlutamento, tentando compreender a morte e o vazio que o ente querido deixou ao partir. A sensação de apagamento é refletida na imagem como se não houvesse mais sentido estar ali.

“Pode chorar, coração, mas fique inteiro”

No quadro 2, apresentamos os trechos analisados da obra “Pode chorar, coração, mas fique inteiro”, do autor dinamarquês Glenn Ringtved (2020) e ilustrações de Charlotte Pardin, que correspondem a experiência da morte de forma metaforizada e suas possíveis interpretações acerca dela.

Quadro 2 – Trechos acerca da representação da morte na obra "Pode chorar, coração, mas fique inteiro"

<p>Trecho 1: “Quatro crianças estavam sentadas em volta de uma mesa, em uma cozinha pequena. Dois meninos e suas irmãs mais novas. Na ponta da mesa estava uma figura assustadora, com uma capa preta. O rosto dela estava escondido pelo capuz, só aparecia um nariz pontudo. Lá fora, ao lado da porta, estava a foice. Era a morte” (p. 4)</p>	<p>Trecho 3: “As crianças sabiam, e por isso mesmo tentavam ganhar tempo, já que também sabiam que a Morte só era amiga da Noite, e ela teria que voltar para o seu reino antes de o sol nascer” (p.8)</p>
<p>Trecho 2: “Ela respirava com dificuldade soltando chiados. E ficava ainda mais assustadora por causa disso. Mas as crianças não estavam com medo. Elas só estavam muito tristes. No andar de cima, a avó delas estava doente, de cama. Era ela que a figura tinha vindo buscar” (p. 6).</p>	<p>Trecho 4: “Talvez a gente consiga fazer ela perder a hora, daí ela vai ter que ir embora sem a vovó” (p. 8).</p>

Fonte: Pode chorar, coração, mas fique inteiro (2020).

Elaboração: Autora da pesquisa, 2022.

No trecho 1, vê-se que a morte é representada a partir de uma perspectiva fantasiosa. A fantasia empregada na linguagem advém da utilização de metáforas que apresentam a morte como uma personagem inspirada nos contos de fada, tendo em vista que a caracterização do nariz pontudo e dos trajés largos e pretos. Essa caracterização se espelha a personagem da bruxa, como vemos nos clássicos dos livros e filmes da *Walt Disney*.

Neste sentido, Lopes (2013, p. 35) argumenta que:

A referência mais antiga que há de histórias para crianças é o conto de fadas. Talvez por isso que ele seja utilizado até hoje, mesmo nos livros mais transgressores – o leitor está tão acostumado às histórias que por muitas vezes não percebe todo o seu leque de significados e as influências que tiveram na literatura contemporânea. Não faltam estudos sobre o assunto, seja pela perspectiva literária, pedagógica ou psicanalítica.

A referência do trecho 1 aos contos de fada deixa clara a influência dessa estrutura de enredo para muitas das temáticas presentes em livros de literatura infantil contemporânea. Em seguida, no trecho 2, demonstra-se o estado de saúde preocupante da avó das quatro crianças, deduzindo uma possível morte (figuras 5 e 6). Ao sentirem que isso poderia acontecer e que a figura da morte estava prestes a levá-la, logo no trecho 3, as crianças tiveram a ideia de que precisariam de tempo para que isso não acontecesse. Neste momento, percebe-se que para elas, a morte pode ser combatida. Sendo assim, reforça a percepção de que é algo reversível e não necessariamente natural (ZAMBELI, 2014).

Figuras 5 e 6 - Ilustrações dos trechos do livro "Pode chorar, coração, mas fique inteiro"



Fonte: Ringtved (2020).

Ilustração: Pardin (2020).

Na sequência, nos trechos 3 e 4, nota-se que as crianças continuam a pensar em outras alternativas para que a figura da morte se atrase e não tenha tempo de levar a vovó. Desta forma, elas compreendem que conseguirão salvá-la e não conseguem perceber que o estado de saúde da avó é a razão pela qual ela vem a falecer.

Essa obra contrapõe-se à primeira analisada, pois apresenta a morte para a criança antes mesmo do acontecimento de fato, bem como o sentimento de espera por ela.

A partir das ilustrações acima, percebe-se que as crianças estão inconformadas com a possibilidade da morte (personagem) levar a sua avó para sempre. A tentativa incessante de encontrar alternativas que impossibilitem essa partida é muito comum na infância, quando a criança entende a morte como algo reversível. Dessa forma, a ideia de manter a xícara sempre cheia de café foi uma das alternativas que eles encontraram de demorar o processo, fazendo com que a personagem da morte chegasse a desistir de levar de uma vez por todas a avó deles.

“Íris: Uma despedida”

Os trechos do livro “Íris: uma Despedida”, de autoria de Gudrun Mebs (2012) e ilustrações de Beatriz Martín Vidal, exibidos no quadro 3, representam a morte a partir de episódios de uma criança que vivencia o luto após a morte da irmã devido a um câncer. Desta forma, percebe-se que a autora utiliza uma linguagem mais realista para tratar da temática com crianças, assim como a ilustradora retrata de uma forma mais poética, equilibrando esse contraste entre linguagem e ilustração.

Quadro 3 – Trechos acerca da representação da morte na obra "Íris: Uma despedida"

<p>Trecho 1: “O papai me pegou no colo, começou a falar muito rápido de novo e disse que os médicos encontraram um tumor na cabeça da Íris” (p. 8).</p>	<p>Trecho 3: “Então ela se virou para mim e disse: A Íris morreu nesta noite. Ela começou a chorar e saiu do quarto. Eu fiquei deitada e senti muito frio. Eu não tinha entendido bem. Eu pensei que a vovó tinha se enganado, ela se engana às vezes. A Íris estava viva ontem” (p. 64).</p>
<p>Trecho 2: “O papai foi de novo para o hospital, então aconteceu outra coisa muito</p>	<p>Trecho 4: “Então foi o enterro e eles não me levaram. O papai disse que é uma coisa triste,</p>



ruim. À noite ele ligou para a vovó, bem na hora que a gente estava fazendo o chapeuzinho, e disse que Íris não conseguia mais respirar direito. Ele disse que o câncer tinha atingido o sistema respiratório” (p. 61).

que não é pra criança. Tenho que ficar com a senhora Miller. Eu não acho certo” (p. 73).

Fonte: Íris: Uma despedida (2012).

Elaboração: Autora da pesquisa, 2022.

Logo no trecho 1, nota-se que a morte alcançou esta família de forma repentina. O diagnóstico de um câncer em adultos já é uma realidade que causa medo e revolta, imagine quando isso acontece com crianças. Vivemos em uma sociedade propensa a seguir a idade cronológica, ou seja, quanto mais idade tiver, mais perto de morrer a pessoa deve estar. Dessa maneira, a morte de uma criança causa muita comoção nas pessoas, justamente por acreditarem que há muita vida ali para ser experienciada.

Vê-se que, ainda no trecho 1, o pai não esconde da filha o estado de saúde da irmã. Mas, apesar de não esconder, ela o questiona diversas vezes no livro sobre a possibilidade de abrir a cabeça da irmã, retirar o tumor e curá-la do câncer. Para uma criança, principalmente em desenvolvimento cognitivo, assimilar as situações que acontecem no cotidiano referem-se à tentativa do sujeito em solucionar determinada situação utilizando a estrutura mental já formada, de modo que “o indivíduo busca resolver um problema com base no conhecimento que ele tem e de acordo com a forma de interpretar o mundo” (SILVA, *et al.*, 2016, p. 7).

No trecho 2, a rotina da família já mudou completamente. A mãe das duas meninas praticamente se mudou para o hospital, na tentativa de realizar tudo o que fosse possível para a total recuperação da sua outra filha. O pai também passava muito tempo no hospital e a avó veio de outra cidade para cuidar da personagem que narra a história. Com toda essa mudança angustiante e repentina da família, Íris teve uma piora significativa. O câncer agora estava atingindo o seu sistema respiratório. A forma como é narrado o desenrolar da história, mostra o quão a criança, a que não está com câncer, fica perdida em meio a um arsenal de informações que não estão sendo assimiladas por ela, chegando a cogitar algum problema na comunicação entre seu pai e sua avó ao telefone.

A linguagem baseada na realidade da morte da irmã Íris é um dos maiores acertos do livro, como mostra no trecho 3. Geralmente, quando algum ente querido falece, os adultos costumam explicar que “foi para o céu”. Esse tipo de explicação confunde ainda mais o conceito de morte para a criança. Constitui-se como uma expressão vaga e muitas delas crescem achando que foram abandonadas por aqueles que elas tanto amavam.

Nessa perspectiva, Lopes (2013, p. 40) descreve que “é típico da cultura da infância a ideia de que os bebês são trazidos por uma cegonha - mesmo para as crianças brasileiras, que provavelmente nunca viram uma cegonha na vida”. Diante desta discussão, muitos pais e professores continuam a usar essas explicações, pois entendem que metaforizar a morte é a melhor alternativa para a criança. É provável que os próprios pais e professores tenham escutado a mesma explicação quando ainda eram crianças e perpetuam essa mesma cultura na infância dos seus filhos/alunos.

No trecho 4, observa-se que a personagem é privada a ir ao enterro da irmã falecida, com a justificativa de que não é lugar para crianças. Essa justificativa é bastante frequente quando se trata de questões relacionadas à morte e como os pais privam os seus filhos de participarem desse momento, invalidando o processo de luto deles. Nesse ponto de vista, durante uma entrevista da Ana Lúcia Naletto (2016), psicóloga clínica e coordenadora do centro de Psicologia Maiêutica, espaço este responsável por cuidar de pessoas enlutadas, afirma que

“as crianças podem ir ao velório, mas devem ser consultadas a respeito disso. Devemos lembrar que elas não sabem ao certo o que acontece num velório e, por isso, é preciso que o adulto esclareça sobre o que poderá ocorrer nesse lugar” (NALETTO, 2016, p. 1).

A partir da fala de Naletto (2016), pode-se identificar que é possível explicar para a criança sobre a morte e convidá-la ao velório, mas tendo consciência de como ocorrerá essa cerimônia. Deixá-la livre para decidir após a explicação é validar a dor da criança e ajudar na elaboração do seu luto. Obrigar ou negar é invadir o direito dela de participar ou não participar, assim como notamos no trecho 4, quando o pai não explica o que é um funeral e apenas diz que não é lugar de criança.

Figuras 7 e 8- Ilustrações da personagem Íris já sem cabelos e, posteriormente, a sua morte no livro “Íris: Uma despedida”



Fonte: Mebs (2012).

Ilustração: Vidal (2012).

Acerca das ilustrações apresentadas acima (figuras 7 e 8), vê-se o processo de tratamento de uma criança oncológica, assim como a evolução da doença. A queda do cabelo é uma das principais mudanças que o câncer pode ocasionar no paciente. A forma como essa mudança é retratada nas ilustrações, tendo em vista maneira incrivelmente poética na qual é refletida na obra. Diante desse contexto, entende-se que o diagnóstico de um câncer não é fácil, ainda mais quando se trata de uma criança. A incerteza da cura e a morte estão interligadas nessa situação, pois é uma realidade dura. E no caso da personagem, a morte foi uma realidade para a família e as pétalas de rosas cobrindo-a simboliza a sua morte.

A LITERATURA INFANTIL COMO AUXÍLIO NO TRATO DE QUESTÕES RELACIONAS À MORTE EM SALA DE AULA

A escola é instituída como um dos processos de socialização mais importantes para o desenvolvimento da criança. Neste sentido, percebe-se que é o segundo espaço mais frequentado por ela, tendo em vista que presencia, vive e aprende a lidar com muitas situações presentes no cotidiano. É na escola, também, que se constroem e se desconstroem, a partir da educação mediada em seus lares.

Por muitos anos, o educador foi visto como o detentor do conhecimento e esse pensamento ainda percorre os muros da escola. Apesar de ser uma realidade frequente nesses espaços, muitas mudanças ocorreram durante a história da educação no Brasil e no mundo. A

prática tradicional de ensino vai sendo questionada e o educando começa a ser visto como protagonista da sua formação através da mediação pedagógica.

Diante dessa abordagem, muitas vezes, é na Educação Infantil que a criança inicia o contato com a literatura infantil. Assim, segundo Paiva (2011), muitos professores não conseguem trabalhar a literatura sem ser por meios conteudistas, isso é causado por falta de formação na faculdade. Por isso, é imprescindível que a escola construa o Projeto Político Pedagógico (PPP) que abranja a literatura como uma oportunidade de descobertas. Portanto, a escola não é somente conteudista, ela envolve todo um vínculo afetivo com seus educandos.

A partir deste contexto, compreendemos que o ser humano se constitui a partir da vivência com o outro. O próprio Vygotsky (1999, p. 56) também entendia que “nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Desta forma, quando a escola entende a relevância de construir afetos, as crianças se sentem acolhidas para conversar sobre qualquer situação do dia a dia. Diante dessa contextualização, Paiva (2011, p. 85) afirma que “a literatura infantil pode ser um recurso positivo que motiva a criança a se abrir para a aprendizagem”, neste sentido, a relação da criança com a escuta é uma oportunidade que o professor tem de redirecionar sua prática pedagógica motivada pela troca de afeto.

Quando a criança confia na relação que construiu com o educador, todos os anseios e medos são mostrados na sala de aula, dentre elas, a morte. E isto pode se tornar ainda mais forte quando há o uso da ludicidade e dos livros infantis, que se fixam como um mecanismo humanizador e terapêutico.

Para Seibert e Drolet (1993), a literatura infantil é forte aliada no trato de questões relacionadas à fomentação de uma educação para a morte. Chegaram a essa conclusão a partir de um estudo realizado com crianças de 3 e 8 anos, somando um total de 65 livros avaliados. Nesse contexto, Seibert e Drolet (1993) obtiveram à seguinte conclusão: o estudo realizado mostrou que o livro de literatura infantil tem a função de mediar a educação para a morte de forma realista e otimista. A criança consegue se identificar com as emoções dos personagens e, em torno disto, normaliza a irreversibilidade da morte de entes queridos.

Por isso, o professor em sala de aula não deve utilizar a literatura infantil apenas como atividade normativa. Os livros de literatura infantil possuem grande potencial para desenvolver educação emocional na infância. Desta maneira, sob a ótica de Paiva (2011, p. 88):

Na sala de aula deve-se ter um lugar especial só para contar histórias. É preciso ficar atento ao momento em que a criança quer demorar-se mais numa gravura ou parte da história. Quando ela quer que a história seja lida muitas vezes, é bom sinal: significa que está pensando na mensagem, apropriando-se da história, acrescentando significados relativos à situação e à sua vida.

No que diz respeito à vivência da morte na infância, é importante que siga as representações da história, seja na fala, na metáfora ou nos gestos físicos. Essa sequência de acontecimentos corrobora ainda mais para a apropriação da criança com a história contada ou lida. Assim, o professor pode mediar estratégias para o enfrentamento dessa perda de forma lúdica, respeitosa, acolhedora e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta tessitura, reafirma-se a relevância de outorgar os conhecimentos acerca da temática da morte na educação, mais precisamente na Educação Infantil, na qual este trabalho propõe-se a discutir. A literatura infantil, neste contexto, se vivifica na condição de

mecanismo de tamanha potência para os diálogos que são considerados tabus na sociedade, principalmente na infância.

Durante a escrita da presente pesquisa, delineamos as discussões seguindo com o intuito de analisar como a morte é representada na literatura infantil contemporânea, indagamo-nos acerca de como a morte é representada na literatura infantil, dentro da sua linguagem metafórica ou não empregada nos textos literários.

Diante dessa perspectiva, a pesquisa objetivou também investigar como a literatura infantil se apropria das questões relacionadas à morte a partir de elementos dos textos verbais ou ilustrações; apontar como a literatura infantil, na face do levantamento bibliográfico, pode auxiliar professores das Unidades de Educação Infantil no trato de questões relacionadas à temática morte nas salas de aula.

A datar das três obras que foram analisadas, como “Onde está você”; “Pode chorar, coração, mas fique inteiro”; Íris: uma despedida”, os autores utilizam de uma linguagem metafórica trazendo situações do cotidiano relacionadas à morte. Vemos, nas obras supracitadas, que entre os personagens há uma certa semelhança e afastamento em como as crianças venham a elaborar seus lutos. Desta forma, também percebemos durante as ilustrações que foram apresentadas e selecionadas, que causam uma certa identificação, de maneira poética, com a memória afetiva que as crianças possuem desse período que envolve o percurso da morte até a partida de fato do ente querido.

Entendemos, a partir desse parâmetro geral da pesquisa, que a vivência da morte na infância quase não é desenvolvida, pois os responsáveis não conseguem incluir a criança nesse processo de luto. E é nesse momento que a literatura infantil contemporânea deve adentrar não só nas casas das famílias, mas como também nas escolas.

Nesse ínterim, a literatura infantil surge como forte aliada no trato das questões que envolvem a morte e sua elaboração do luto na infância. Por isso, as obras aqui apresentadas, mostram-nos que tanto a escola quanto o professor são aliados nessa elaboração do luto. Podemos proporcionar diálogos dentro da sala de aula utilizando obras de literatura infantil contemporâneas de qualidade. O livro não é um amontoado de palavras e imagens fora de contexto. Ele está presente para libertar, auxiliar e contextualizar vivências que as crianças perpassam na sua formação enquanto sujeito em construção.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

FRANCO, M. **O luto no século 21: Uma compreensão abrangente do fenômeno**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2021.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

HENICK, A. C; FARIA, P. M. F. de. **História da Infância no Brasil**. In: EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação. (Anais do XII Educere). Paraná: PUC/PR, 2015.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LOPES, T. **Era uma Vez o Fim: Representações da Morte na Literatura Infantil**. Rio de Janeiro/RJ, 2013. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/534/3/TCRLopes.pdf> Acesso em: 10/05/20.

MELLO, A. R. de.; BASEGGIO, D. B. Infância e Morte: um Estudo Acerca da Percepção das Crianças sobre o Fim da Vida. In: **Revista de Psicologia da IMED**, Jan.-Jun, 2013, num. espec. v. 5, n. 1. (p. 23-31).

MEBS, G. **Íris: uma despedida**. Ilustradora: Beatriz Martín Vidal. Tradução de Daniel Bonomo. 1. ed. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

NALETTO, A. L. **Morte também é assunto de criança. Vamos falar sobre o luto?** 2016. Disponível em: http://vamosfalarsobreoluto.com.br/post_helping_others/morte-tambem-e-assunto-de-crianca/. Acesso em 27/03/2022.

PAIVA, L. E. **A arte de falar de morte para crianças: a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores**. São Paulo: Idéias & Letras, 2011.

RANGEL, D. **Onde está você**. 1. ed. São Paulo: Ed. da Autora, 2020.

RINGTVED, G. **Pode chorar, coração, mas fique inteiro**. Ilustrações: Charlotte Pardin. Tradução de Caetano W. Galindo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

SANCHES, M; MAGUENTA, M. **Brasil tem 1 órfão por covid a cada 5 minutos: 'Pensamos que crianças não são afetadas, mas é o oposto.'** BBC News Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57923377>. Acesso em: 05/10/2021.

SILVA, E. dos. S.; SANTOS, S. A. dos; JESUS, V. M. de. **O desenvolvimento cognitivo infantil sob a ótica de Jean Piaget**. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc9-6.pdf>. Acesso em: 07/12/2021.

SEIBERT, D., & DROLET, J. C. Death themes in literature for children ages 3-8. In: **J. Sch. Health**, 63 (2), February, 1993. (p. 86-90).

ZAMBELI, S. M. M. **O que a Literatura nos revela sobre a morte**. Porto Alegre, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PESQUISA E FORMAÇÃO: um estudo sobre a aplicabilidade das oficinas de letramento

Igo Delanio Bezerra de Medeiros²⁵

RESUMO

A leitura e escrita são aprendizados importantes na vida de qualquer cidadão, pois a pessoa que consegue ler e escrever desenvolve seu papel na sociedade com mais entendimento. Em contrapartida, o não acesso ao aprendizado da leitura e da escrita geram barreiras quase intransponíveis em diversas áreas da sociedade. No entanto, não basta apenas aprender a codificar as letras, conhecer o alfabeto e juntar as sílabas, é necessário apropriar-se dos conhecimentos que a leitura e a escrita podem oferecer. Diante dos estudos do letramento, sobretudo da sistematização de ensino-aprendizagem das Oficinas de Letramento, esta pesquisa é desenvolvida, tendo como principal objetivo entender se as Oficinas de Letramento são uma alternativa viável aos Projetos de Letramento e qual a contribuição produtiva da leitura e da escrita, tal qual preconizada nos Projetos de Letramento. Para tanto, reflete sobre as experiências vivenciadas por professores que aplicam as Oficinas de Letramento em suas salas de aulas e quais avanços podem ser obtidos, sobretudo no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os achados da pesquisa demonstram que seguindo os pressupostos teóricos que constituem as Oficinas de Letramento, essa sistematização de ensino-aprendizagem é viável, de modo que as experiências relatadas revelam o êxito alcançado em sua aplicação.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Leitura. Oficinas de Letramento.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

O desafio de ensinar a ler e a escrever sempre esteve em pauta nos estudos acadêmicos, visando ao desenvolvimento de metodologias eficazes para que o aluno obtivesse êxito na aprendizagem da leitura e da escrita. De maneira simplista, pode-se definir o ato de alfabetizar como “ensinar a ler e escrever”. No entanto, aprender a ler, a decifrar os códigos da leitura e a escrever, mas sem apropriar-se dessa poderosa ferramenta, pode ser insuficiente para a aquisição do conhecimento, visto que a leitura sem a devida compreensão do que está sendo lido não atende a completude do aprendizado do ato de ler. Sequelas disso podem ser constatadas por dados de pesquisas, como as do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que têm demonstrado as dificuldades em ler e escrever que alunos da Educação Básica apresentam. Estes dados não podem servir de desestímulo ou uma visão negativa da abordagem que é necessário ser dada ao que concerne os estudos do letramento, mas estabelecer um entendimento que é fundamental para que haja avanços na qualidade do ensino da leitura e da escrita.

Diante dessas problemáticas, surgem os estudos do letramento, uma abordagem que não invalida os métodos de alfabetização, mas colabora para que o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita possa ser desenvolvido eficientemente, considerando todo o conhecimento que o aluno dispõe na construção do seu saber.

Acreditando na relevância dos estudos do letramento, sobretudo nas pesquisas desenvolvidas no PIBIC, que consistem em estudar a aplicabilidade das Oficinas de Letramento CABRAL, (2015-2016) (2017-2018) (2018-2019) e sua base teórica, surge o interesse iminente deste estudo, de modo que, entender como as Oficinas de Letramento são aplicadas e quais os

²⁵ Formado em Letras Língua Portuguesa pela UERN. Especialista em Literatura e Ensino pelo IFRN. Professor substituto da UERN, campus Assú/RN, departamento de Letras Vernáculas. E-mail: igodelanio@uern.br

resultados obtidos através dessa sistematização de ensino-aprendizagem justifica a motivação para realização desta pesquisa.

Não é uma tarefa fácil determinar uma problemática e definir uma linha de pesquisa, principalmente na área da linguagem, o risco é de querer fazer muita coisa e perder-se no caminho. No entanto, chegamos a nossa problematização fazendo questionamentos pertinentes sobre as Oficinas de Letramento:

Na visão de professores de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa PIBIC (2018-2019) “Oficinas de Letramento: alternativa viável à implementação de projetos de letramento (!?)”, as Oficinas de Letramento (CABRAL, 2016) contribuem para o ensino-aprendizagem produtivo da leitura e da escrita, tal como preconizado nos Projetos de Letramento (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014)?

As Oficinas de Letramento são ferramentas utilizadas, apesar de recentes, na construção de ensino-aprendizagem de professores e alunos da rede básica de ensino, centradas na realidade contextual de cada ambiente em que são aplicadas, conforme propõe Cabral (2016, p. 514):

Proposta de sistematização de atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, concebidas como práticas sociais, centradas nos usos reais e contextualizados da linguagem, materializadas em quatro passos, a saber: diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas do aprendiz; sistematização das atividades motivadoras; sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos e avaliação do processo.

De modo prático, investigaremos a aplicação dessas atividades no contexto escolar, observando, a partir dos relatos dos professores, se a teoria se aproxima da prática e se seus resultados são positivos como o esperado, gerando através das Oficinas de Letramento uma sistematização eficiente de ensino-aprendizagem para professores e alunos do Ensino Fundamental, especificamente nas turmas de 8º e 9º anos.

Instigada por esse questionamento, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender, a partir dos relatos de professores que aplicam as Oficinas de Letramento, quais as contribuições que essa sistematização de ensino-aprendizagem gera no contexto escolar para os próprios professores e respectivamente para seus alunos.

Especificamente, a pesquisa objetiva:

- Refletir sobre as experiências que professores, mediadas pelas Oficinas de Letramento, desenvolvem em seus projetos pedagógicos de leitura e escrita.
- Identificar, na visão dos professores participantes da pesquisa, os avanços obtidos na vida escolar de alunos que participam das Oficinas de Letramento, sobretudo no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para a realização deste estudo, utiliza-se a abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter interpretativista, uma vez que

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995, p. 21-22).

A pesquisa com abordagem qualitativa pode ser realizada em várias metodologias (SEVERINO, 2007). Nesta, mais especificamente, os dados são analisados de maneira interpretativa, refletindo sobre a sensibilidade geral das informações obtidas, pelas concepções

das experiências humanas, ou seja:

A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas. (DENZIN; LINCOLN, 1997, p. 21).

Assim, para elucidar os dados obtidos, faz-se necessária essa compreensão interpretativa. Apesar da dificuldade de estabelecer parâmetros previamente definidos, a pesquisa qualitativa de caráter interpretativo pode auxiliar na condução da análise do *corpus* constituído, porquanto

como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma prática metodológica em relação a outra. É difícil definir claramente a pesquisa qualitativa como um terreno de discussão ou de discurso. Ela não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio. (DENZIN; LINCOLN, 1997, p. 20).

No entanto, para se chegar a dados mais concretos, apesar do caráter interpretativo das análises, optamos por pesquisar em artigos científicos que serviram de avaliação na disciplina *Alfabetização e Letramento* do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS ministrado pela professora doutora Marluvia Barros Lopes Cabral, que propôs a seus alunos a aplicação das Oficinas de Letramento em suas respectivas turmas. Após a aplicação das Oficinas de Letramento, os alunos escreveram os artigos, que foram autorizados a constituir o *corpus* desta pesquisa numa análise bibliográfica do resultado obtido em suas aplicações.

Obviamente, a pesquisa caminhou para a direção de uma análise bibliográfica, assim como é conceituada por Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constates dos textos.

É exatamente neste sentido que transcorrerá nossa pesquisa, uma vez que os professores que aplicaram as Oficinas de Letramento em suas turmas de 8º e 9º do Ensino Fundamental, utilizaram de campo teórico semelhante ao da pesquisa em questão, de modo que as experiências relatadas respondem os questionamentos propostos.

Os artigos científicos pesquisados são todos de alunos do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da UERN, do Campus Avançado de Assú/RN, que tiveram seus nomes guardados em anonimato e serão identificados pelas siglas P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Todos professores da rede pública de ensino, aplicaram as Oficinas de Letramento em uma de suas turmas, sendo 4 turmas do 9º ano e 3 do 8º ano do Ensino Fundamental.

ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Ensinar e aprender é uma das grandes capacidades dos seres humanos. Nascemos e logo aprendemos sobre o mundo em que estamos inseridos, contexto, cultura, língua, costumes, entre outras, da mesma forma que um bebê recém-nascido tem muito a ensinar a seus pais, mesmo

que não seja o primeiro filho, dada a particularidade de cada indivíduo, o pequeno trará ensinamentos para seus responsáveis desde as peculiaridades do cuidado na hora do sono ao balbuciar as primeiras palavras. O fato é que no contexto escolar ensino e aprendizagem se distinguem por definição, mas aproximam-se na prática, sobretudo quando dialogamos sobre leitura e escrita, vistas não apenas do patamar gramatical, mas, especialmente em seus vieses sociais.

Conforme observa Antunes (2007, p. 53), “não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso”. A gramática não é diminuída com essa afirmação, ao contrário, seu valor é acertado, uma vez que seu papel é normatizar um conhecimento que já é adquirido ou que está sendo alcançado no processo de ensino-aprendizado. Ainda sobre essa questão, Antunes (2007, p. 57) discute:

Quantas vezes as escolas já presenciaram a ansiedade dos pais em pedir aulas de gramática, em apressá-la, mesmo nos primeiros ciclos do ensino fundamental, como se o conhecimento da gramática fosse suficiente para garantir o desenvolvimento satisfatório do bom desempenho das criança! Já sabemos que não é; muito menos o conhecimento da gramática a que as escolas têm concedido primazia: o da introdução às classes de palavras com suas múltiplas classificações e subdivisões.

Talvez uma experiência mais significativa fosse a da prática da leitura servindo como modelo para os aprendizes. A leitura de bons textos, o acesso à literatura infantil, que fossem por meio de textos orais ou escritos.

Desse modo, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita seria realizado de maneira dinâmica e social, gerando um crescimento significativo, tanto no ambiente escolar como familiar.

No entanto, este estudo não limita-se apenas a criticar o funcionamento do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como se vê tradicionalmente hoje, mas, de maneira prática e reflexiva, observar como esse processo de conhecimento é desenvolvido, sobretudo, dentro da escola. Notando, a partir de leituras que fundamentam a perspectiva do letramento, como o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita pode ser melhor sistematizado.

O processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar

O Brasil sobrevive a estigma de ser um país de pessoas que não leem ou leem pouco, e a culpa dessa deficiência recai sobre a escola, mesmo com a enorme carência na estrutura física dos prédios (em sua maioria), da desvalorização dos professores e do baixo investimento do poder público na educação, esse fator precisa ser revisto, uma vez que a leitura tem importante papel nas funções sociais, sobretudo de transformação positiva.

Essa dificuldade não vem de hoje, e constantemente é debatida, porém o cenário não muda, apesar de melhorar, tendo em vista os avanços em pesquisas e métodos para que a leitura seja explorada eficientemente, dando domínio ao aluno desde sua inserção no contexto escolar. Porém a causa pode ser resolvida com ações simples, uma vez que

Na análise das causas desse problema, pode-se perceber que, por incrível que pareça, o livro (ou materiais escritos, de diferentes gêneros e suportes) ainda não é, em todas as escolas, o centro das atividades pedagógicas, nem mesmo daquelas ligadas ao ensino de línguas, o que constitui uma evidente contradição. (ANTUNES, 2009, p. 185)

Nesse sentido, podemos incluir o mesmo déficit na escrita, especialmente hoje, com o advento das redes sociais, que dão voz a todos que estão dispostos a participar de um mundo conectado através de fibras óticas e ondas de rádio na grande rede chamada internet, visto que nunca se leu e escreveu tanto, porém, as deficiências parecem não diminuírem, pois ler e escrever não é apenas decifrar a representação de códigos.

Não é raro encontrar dificuldades de interpretação textual e de conseguir expressar o que se pensa de modo coerente através da escrita nas mensagens instantâneas em aplicativos de celular. Antunes (2009, p. 193) volta a responsabilizar a escola como agente prioritário do ensino aprendizagem da leitura:

Em primeiro lugar, a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação. Na verdade, pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta sobre o universo.

Percebe-se, portanto, que o papel da escola na construção de um indivíduo crítico e liberto é fundamental. Crítico porque a leitura proporciona conhecimento, ampliando a visão minguada pela obscuridade do não saber. Livre, pois a leitura sendo a mola propulsora deste saber, que é democrático, considerando que todos têm direito à informação, aos bens culturais e às produções de conhecimento, que de modo direto liberta o ser humano da escravidão, da ignorância e da alienação.

Nesse cenário, a leitura não pode ser vista sozinha na necessidade de evolução dentro do contexto escolar, apesar de a escrita não ser uma consequência automática e imediata da leitura, as duas caminham juntas numa construção intelectual satisfatória. Antunes (2009, p. 196) faz uma distinção óbvia, porém pertinente sobre leitura e escrita:

Não existe relação milagrosa ou mágica entre uma coisa e outra. Ou seja, não podemos alimentar o simplismo de que quem lê, necessariamente, escreve bem. A competência em escrita é, do mesmo modo que todas as outras, resultado, também de uma prática constante, persistente, refletida, num processo de crescente aprimoramento.

Letramento: ler e escrever para além da escola

O estudo do letramento procura contextualizar o que é aprendido em sala de aula para além dos muros da escola, o que já dimensiona uma grande evolução, visto que o que se aprende deve perpassar o sistema avaliativo da escola, da prova e da nota, mas a conquista de uma contribuição significativa para a vida, sobretudo, para a vida em sociedade.

O desafio não é fácil, as tarefas sobre leitura e escrita muitas vezes são confusas e não trazem nenhum estímulo para o aluno, apenas codificação e obrigação da cópia sem a atribuição de significado que eleve o estudante a despertar por aprender mais e a fazer relações com seu cotidiano a matéria estudada, conforme afirma Kleiman (2008, p. 30):

Assim, encontramos um paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo predeterminado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação a distância mediante o texto, a maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar.

Logo, é importante que haja, de modo direto e contextual, alternativas viáveis ao processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, a fim de que essa necessidade seja atendida de maneira prática, pensando no aluno, e não apenas no conteúdo, uma vez que ler e escrever também é um processo volitivo, como argumenta Leffa (1996, p. 17):

O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Essa intenção pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto.

Diante da dinâmica da leitura e escrita, algo extremamente complexo que fazemos de maneira quase que mecânica e simplista, Leffa (1996, p. 24) afirma que o estímulo a esse processo é passo fundamental para a construção de leitores e escritores, visto que, além do prazer que a leitura e a escrita podem proporcionar, há urgência na construção de uma sociedade que entende o que ler e consegue expressar-se coerentemente através de sua escrita.

A respeito da atividade da leitura, como construção sociocultural, numa aspiração a compreensão entre autor-texto-leitor ou ainda entre falante-texto-ouvinte, fatores fundamentais para um desenvolvimento construtivo dentro de uma sociedade, Kleiman (2004, p. 14) afirma o seguinte:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Marcuschi (2008, p. 231) comenta que “na visão atual o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente”. Ou seja, espera-se que a escola prepare o aluno para essa dinâmica que ele encontra na realidade posta em seu contexto sociocultural.

Projetos e oficinas de letramento: reflexões sobre práticas sociais de leitura e escrita

Na perspectiva do letramento e seus principais estudos, esta pesquisa toma como base teórica os autores Soares (2012, 2015), Tfouni (2004), Cabral (2010, 2011, 2016), Kleiman (1995, 2005), Rojo (2009, 2012), Freinet (1975, 1977), Oliveira, Tinoco e Santos, (2014), entre outros que discorrem sobre os estudos do letramento, de modo a embasar este trabalho sobre as definições do que é letramento, suas contribuições para o ensino-aprendizagem, considerações importantes sobre os Projetos de Letramento, e, principalmente, sobre a aplicabilidade das Oficinas de Letramento, sistematizadas e efetivadas em quatro momentos distintos que não seguem necessariamente uma linearidade, e que em alguns casos precisam ser retomados para uma melhor execução, a saber:

1- Diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas – pode ser construído por meio da observação participativa, com a escuta atenciosa aos diálogos que se instauram no contexto escolar; com a elaboração, aplicação e análise de questionários ou entrevistas individuais ou em grupo focal; com a análise das respostas oralizadas e das produções escritas dos alunos; com notas de campo ou

diário produzido pelo professor a partir da interação com os alunos e dos alunos entre si, entre outras atividades. (CABRAL, 2016, p. 514).

Esse passo caracteriza-se pela desmitificação de que existe aluno que não sabe de nada, ao contrário, todos têm algum conhecimento, e é esse conhecimento prévio que se busca aprimorar e motivar mais aprendizagem dentro desse diagnóstico, pois, de certa maneira, há uma valorização do que já se sabe, e isso, de maneira prática, impulsiona a novos saberes.

2- Sistematização das atividades motivadoras – deve ser organizada partindo de assuntos de interesse dos alunos (selecionados democraticamente), motivando a participação volitiva deles nas atividades, levando em conta o que eles já sabem sobre o que será estudado, enfatizando a importância dos novos conhecimentos que serão construídos. Para tanto, é relevante criar situações de aprendizagens dinâmicas e que provoquem e mantenham a participação de todos os alunos. (CABRAL, 2016, p. 514).

Uma palavra importante nesse ponto da sistematização precisa ser destacada: volitiva. A participação dos alunos é motivada pela própria vontade deles em aprender, por isso é necessário uma provocação estimulante, que vem da seleção democrática dos assuntos que lhes interessam. O dinamismo com que as situações de aprendizagens são apresentadas também se constitui parte fundamental do processo.

3- Sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos – devem ser organizadas situações diversificadas de aprendizagem que provoquem no aluno o interesse e a necessidade de mobilizar seu intelecto, afetividade, habilidades, atenção deliberada, para, interagindo com o professor e os outros alunos, ampliando qualitativamente o conhecimento que já tinham sobre o assunto, construindo, ativamente, novos conhecimentos, bem como compreendendo como aplicá-los dentro e fora do contexto escolar. Nesse sentido, trabalhar com a diversidade de gêneros textuais e fazer uso do lúdico são fundamentais. (CABRAL, 2016, p. 515).

A construção ou (re)construção do conhecimento passa a ser o ponto central da sistematização das Oficinas de Letramento, visto que os outros dois passos já foram aplicados, nesse terceiro, os efeitos são percebidos, visto que aspectos como afetividade, que gera a confiança, o querer, e a atenção deliberada, são agentes para uma interação com significado, que pode proporcionar o aprendizado que está proposto.

A afetividade também pode ser compreendida como questão de humanidade, pois os alunos não são números ou clientes, e sim pessoas em desenvolvimentos, que podem prestar importantes contribuições para a sociedade como um todo.

4- Avaliação do processo – compreendendo que a avaliação deve acompanhar todo o processo vivenciado pelos agentes das atividades de ensinar e de aprender, todos os conteúdos trabalhados e a metodologia trabalhada, a avaliação deve ser concebida como processual, dinâmica e inclusiva (LUCKESI, 1983). Assim sendo, mais que avaliação da aprendizagem do aluno, pelo professor, é necessário que ambos, também, avaliem o processo de (re)construção do conhecimento experienciado na Oficina. É fundamental que alunos e professores façam autoavaliação, que reflitam sobre os avanços e as falhas, de modo a ter elementos para (re)organizar as próximas Oficinas (CABRAL, 2016, p. 515).

O último ponto, que não necessariamente precisa ser o último passo, pois a avaliação eficaz não pode ser engessada, ao contrário, é necessária que seja aplicada em todo o processo, não só nas Oficinas de Letramento, mas em toda prática de ensino-aprendizagem.

Diante dos pontos que sistematizam as Oficinas de Letramento, é importante ressaltar

que os estudos do letramento tratam de uma abordagem relativamente nova, iniciado em meados da década de 1980, a apropriação dos termos é fundamental para um melhor entendimento do que se trata neste estudo para não incorrer no risco de tratar inadequadamente as Oficinas de Letramento como Projetos de Letramento, por exemplo.

Para uma compreensão inicial, faz-se necessário conhecer as principais definições dos estudos do letramento e o contexto em que esses estudos estão inseridos. Uma das primeiras ocorrências do termo letramento está no livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*), no qual ela diz que “é consequência do letramento” a língua falada culta (SOARES, 2006). Letramento tem sua gênese nos vocabulários da Educação e dos estudos linguísticos em meados dos anos 1980, o que torna o termo e, conseqüentemente, seus estudos ainda muito novos, como já dissemos.

NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: as experiências mediadas pelas oficinas de letramento

Diante da base teórica que sustenta as Oficinas de Letramento como sistematização de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita vemos de modo prático e linear a abordagem que cada professor participante da pesquisa trabalhou em sua sala de aula temas variados, e se as Oficinas de Letramento foram realmente a mediadora de todo o processo. Os professores participantes da pesquisa estão denominados P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7.

P1, com artigo intitulado “Modernização de histórias tradicionais: uma proposta de releitura de histórias infantis por meio de Oficinas de Letramento”, inicia seu relato revelando sua motivação para a elaboração de seu trabalho, a saber:

A ideia deste trabalho surgiu a partir das aulas de letramento que tivemos no mestrado. Quando lemos os exemplos de caso do livro *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna* percebemos que poderíamos trabalhar leitura e produção textual com nossos alunos sem que parecesse uma imposição. Ou melhor, pensamos em um projeto de produção que poderia ser concretizado em conjunto.

É nítido que há uma preocupação na aprendizagem do aluno e que isso não seja algo que pareça imposto, mas uma construção de conhecimento com ele, sendo ele agente também desse processo. Corroborando assim, para que o primeiro passo das Oficinas de Letramento seja aplicado, descobrindo junto à turma, quais os interesses que despertam nos alunos o desejo de aprender mais.

P1 trabalha com um projeto denominado “modernizando histórias tradicionais”. A partir de leituras ou experiências dos alunos com histórias tradicionais, foram desafiados a recontar essas histórias em um contexto atual.

P2 intitula seu artigo de “Oficinas de Letramento utilizando séries televisivas”. Ao abordar teoricamente as Oficinas de Letramento, P2 infere o seguinte comentário:

A escola então, pode ser vista como a responsável principal de execução das práticas de letramento, a qual deve buscar a eficácia do ensino da leitura e da escrita, nos moldes e ditames que busquem sempre o envolvimento destas, nas práticas sociais. O professor torna-se neste sentido o ator principal a executar tal tarefa.

Em uma mescla de conceitos e opinião, P2 caracteriza o professor como agente principal do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Contrariando a valorização dos conhecimentos prévios que são determinantes dentro dos passos que constituem as Oficinas de Letramento. Não há, assim, uma espécie de hierarquia no processo, o professor não é o herói

que faz o ensino-aprendizagem acontecer, mas um importante mediador do conhecimento, que junto ao aluno, diante dos interesses prévios identificados, trabalhados e aplicados a dinâmica do processo de leitura e escrita, chegam ao êxito do que é proposto.

O trabalho foi realizado por meio de rodas de conversas sobre séries televisivas. Houve atividades de reescrita e publicação de textos.

P3, com o trabalho intitulado “Ressignificando práticas de ensino da Língua Portuguesa através de Oficina de Letramento”, compreende logo em suas palavras iniciais a importância dos estudos do letramento, quando diz:

O método de educação tradicional ainda reina nas escolas e por isso tornar o ensino de Língua Portuguesa significativo não é tarefa fácil. É preciso romper as barreiras do ensino tradicional, não dá mais para considerar o aluno uma ‘tabula rasa’, isto é, um papel em branco.

P3 entende que os alunos podem contribuir de alguma maneira com a aula, eles sabem algo, e esse algo sabido precisa ser valorizado e incentivado à construção de novos saberes. Quando o professor parte deste pressuposto que o aluno pode contribuir com a aula, as Oficinas de Letramento, tal como preconizadas por Cabral (2016), inicia assertivamente, de modo que as necessidades formativas podem ser supridas.

Em sua sala de aula, P3 trabalhou com o gênero carta, os alunos em conjunto escreveram uma Carta Reclamação à direção da escola.

P4, com o artigo “A crônica na sala de aula: Pelo prazer da leitura e da escrita”, como o próprio título já diz, trabalhou com crônicas em sala de aula, de modo que as aulas foram mediadas pelas Oficinas de Letramento, com projetos de escrita e reescrita de crônicas. P4 demonstra satisfação com o resultado obtido: “A experiência foi satisfatória, uma vez que apenas três dos vinte e oito alunos não trouxeram seus trabalhos. Contudo acabaram por apresentar suas produções em outro dia”. Quando o professor ensina e o aluno aprende, o entusiasmo é algo natural, pois diante de um cenário, em diversos casos, negativo, o êxito em uma atividade escolar necessita ser celebrada.

P5 discute sobre “Oficinas de Letramento: Gênero tirinha nas práticas de leitura e escrita”. Inicialmente em seu artigo, P5, questiona “como desenvolver Oficinas de Letramento em sala de aula para a promoção de práticas de leitura e escrita eficiente”? Nota-se que há uma preocupação em saber da eficácia das Oficinas de Letramento.

P5 aplicou as Oficinas de Letramento em 5 encontros com 2 horas aula cada, seguiu os passos até levar os alunos a fazerem uma autoavaliação de todo o processo, como é relatado a seguir:

O fechamento do trabalho, ocorreu por meio de uma autoavaliação dos alunos, acerca de todo o processo de desenvolvimento das oficinas, fato que evidenciou, sobremaneira, as aprendizagens apontadas pelos mesmos, além da importância de se sentirem co-responsáveis pela preservação do lugar onde vivem.

Nesse sentido, o êxito da aplicação das Oficinas de Letramento é evidente. Quando o processo é realizado sendo observados os pressupostos teóricos do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, o objetivo é alcançado.

P6 deu o seguinte título para seu trabalho: “Oficinas de Letramento: Praticando a leitura e a escrita por meio do diálogo com o livro ‘como é duro ser diferente’”. A aplicação das Oficinas de Letramento se deu dialogando com o letramento literário. P6 procurou vencer os obstáculos para que houvesse o ensino-aprendizagem contextualizando com uma obra literária escolhida. Ao final, P6 relata:

O encerramento das oficinas ocorreu com a realização de uma mesa redonda aberta à comunidade. O evento aconteceu num sábado, no período da manhã. O tema da mesa redonda foi: ‘como é duro ser diferente!’ sendo abordados cinco assuntos: bullying, drogas, gravidez na adolescência, sexualidade e preconceito. [...] Foi um momento muito valioso no qual os participantes interagiram bastante.

Mesmo no espaço da escola, os assuntos trabalhados mediados pelas Oficinas de Letramento foram capazes de atrair não só a atenção dos alunos, mas de uma comunidade inteira, que ativamente participou do evento final.

P7 trabalhou com o título: “Práticas de letramento no Ensino Fundamental: Propostas de Oficinas com gêneros carta, conto e abaixo-assinado”. Como o próprio título já informa, foram trabalhados diversos assuntos na construção das oficinas realizadas. Contudo a motivação relatada por P7 é importante ser destacada:

Verificaremos as produções textuais dos gêneros conto, carta e abaixo-assinado, evidenciando em que situação esses gêneros podem contribuir para a formação leitora, escritora e social do aluno. Não levamos em consideração apenas os aspectos gramaticais das produções, averiguamos, essencialmente, o poder do Letramento na realidade escolar como elemento construtor das práticas sociais da leitura e da escrita.

Há, ao que parece, uma importante compreensão do papel social dos estudos do letramento, que não deixa de lado os aspectos linguísticos da gramática, mas não os torna uma barreira, ou ainda algo delimitador do ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, dos recortes, pode-se considerar que os trabalhos, em geral, tiveram boa compreensão da funcionalidade das Oficinas de Letramento, além do êxito alcançado pela maioria em suas aplicações. Fica evidente que é necessário descobrir que os passos das Oficinas não são engessados, e que há a flexibilidade de iniciar e se preciso voltar ao primeiro passo novamente, entendendo que o processo avaliativo permeia toda a aplicação, desde a aula inaugural.

Outro fator determinante é que os professores que estimularam seus alunos a uma participação mais ativa nas Oficinas de Letramento obtiveram melhores resultados, uma vez que, essa questão é fundamental para um bom desempenho de todo processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, questionou-se se as Oficinas de Letramento, tal como preconizado nos Projetos de Letramento (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), contribuem para o ensino-aprendizagem produtivo da leitura e da escrita, e a resposta gerada pela pesquisa é positiva, especialmente pelos relatos dos professores que a aplicaram em suas salas de aula. As vozes dos professores descrevem que o trabalho realizado em suas turmas obteve êxito, sobretudo pela oportunidade de dinamizar a aula e conquistar a atenção dos alunos, elevando-os ao protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Esse ponto, da participação dos alunos, foi o mais celebrado pelos professores participantes da pesquisa, visto que as dificuldades elencadas anteriormente neste estudo, como desinteresse, a falta de sentido do que é ensinado, como a gramática descontextualizada com o cotidiano, o não gosto pela leitura que perpassava as fronteiras escolares, chegando à prática da vida. Alunos que não leem na escola, dificilmente vão ler fora dela. Com as Oficinas de Letramentos, os professores concluem que houve aproximação de seus alunos com o texto, de diversos gêneros, que no decorrer da aplicação virou escrita ou reescrita.

O resultado foi estimulante para que as Oficinas de Letramento sejam aplicadas em

outros momentos, como prática comum, e não apenas para compor a obrigação de uma disciplina do mestrado.

Os projetos pedagógicos de leitura e escrita, ganham, na visão dos professores pesquisados, uma importante sistematização de ensino-aprendizagem. Essa reflexão é unânime, até por aqueles que tiveram dificuldades na apropriação da teoria ou na aplicação em suas salas de aula no primeiro momento.

Conclui-se, portanto, que as Oficinas de Letramento é uma poderosa ferramenta para desenvolver de modo eficiente o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula, sendo ainda, uma prática necessária para os dias atuais, tendo em vista seu viés social, pois proporciona aos professores e alunos dimensões de aprendizagem que vão além da escola, tornando os participantes deste processo leitores proficientes, inserindo na sociedade estudantes críticos, que conseguiram compreender movimentos socioculturais de forma mais hegemônica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola.** São Paulo: Parábola, 2009.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. **O professor e sua formação linguística: uma interlocução teoria/prática.** Tese (Doutorado em Educação) – UFRN. Natal, 2010.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. Gêneros textuais e ensino-aprendizagem da linguagem: relato de um processo de re(elaboração) conceitual. In: COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE, 6, 2011, **Pesquisa em educação: múltiplos referenciais e suas práticas.** v. 1. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2011.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. Oficinas de letramento: sistematizando práticas de leitura e da escrita para além do contexto escolar. In: CARVALHO, A. M de; SILVA, M. B. da. **Anais do II Simpósio Nacional de Literatura, Linguística e Ensino.** Mossoró, RN: Edições UERN, 2016.

FREINET, Célestin. **As técnicas de Freinet na escola moderna.** Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, Célestin. **O Método natural.** Lisboa: Estampa, 1977, v.1.

KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília/DF: 2005.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Oficina da leitura: Teoria e Prática.** Campinas/SP: Ponte, 2008.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Prática docente e avaliação.** Rio de Janeiro: ABT, 1983.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Amarali; SANTOS, Ivoneide Bezerra de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

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

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

DENZIN, [Norman K.](#); LINCOLN, [Yvonna Sessions](#). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, cap.1.



ISSN: 2318-4175

Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil