



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS – DELL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS

HELEM DE SÁ CARDOSO

LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA COMO VIÉS DE CONSOLIDAÇÃO DA
BNCC PARA O ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA

Vitória da Conquista – BA
2021

HELEM DE SÁ CARDOSO

**LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA COMO VIÉS DE CONSOLIDAÇÃO DA
BNCC PARA O ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como pré-requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima.

**Vitória da Conquista – BA
2021**

C261

Cardoso, Helem de Sá.

Literatura de língua inglesa como viés de consolidação da BNCC para o ensino de inglês no ensino médio em escola pública. / Helem de Sá Cardoso, 2021

156f. il.; (algumas color.).

Orientador (a): Dr. Diógenes Candido Lima.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 126 – 131.

1. Ensino de Inglês – Ensino médio. 2. Literatura de Língua Inglesa – BNCC. 3. Criticidade. I. Lima, Diógenes Candido. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL. T. III.

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

DA MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DA UESB.

Aos dezesseis dias do mês de julho do ano de 2021, reuniu-se, por meio digital/virtual, em caráter excepcional, devido à pandemia do COVID-19, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, os membros da Banca Examinadora constituída pelo Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima (PPGCEL/UESB), Prof.^a Dr.^a Eliana Márcia dos Santos Carvalho (UNEB) e pelo Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (PPGCEL/UESB) orientador, para julgar a dissertação “Literatura de Língua Inglesa como viés de consolidação da BNCC para o ensino de Inglês no Ensino Médio de escola pública”, de autoria de Helem de Sá Cardoso. Após apresentação pela candidata e arguição pela banca, deliberou-se pela **Aprovação**, condicionando-se o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, linha de pesquisa: Linguagens e Educação à entrega de versão definitiva da dissertação até 30 dias decorridos da data de defesa, conforme preconiza artigo 64, capítulo XXIV – das dissertações, da Resolução Consepe Nº 46/2016 – que aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Nada mais havendo a ser tratado, a comissão examinadora encerrou a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após a sua leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista, 16 de julho de 2021.

Campus de Vitória da Conquista
ppgcel@gmail.com

(77) 3424-8695 |

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequeiezinho
CEP 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 300
PABX: (77) 3424 - 8600



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

Diogenes

Orientador – Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima

Luciano Rodrigues Lima

1ª Examinador – Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima

Elia Marcia

2º Examinador – Prof.^a Dr.^a Eliana Márcia dos Santos Carvalho

Helem de Sá Cardoso

Mestranda – Helem de Sá Cardoso

Campus de Vitória da Conquista
ppgcel@gmail.com

(77) 3424-8695 |

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequeizinho
CEP 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 300
PABX: (77) 3424 - 8600

*Dedico este trabalho aos meus pais, em especial à minha mãe: minha base, meu
sustento.*

*Dedico à memória da minha avó Carmelita.
Esta é uma grande conquista e grande sonho realizado.*

AGRADECIMENTOS

Uma vez, em entrevista Clarice Lispector, grande escritora e ícone da Literatura Brasileira, se recusou a citar nomes quando questionada sobre quais eram os principais nomes literários da época, pelo receio de esquecer alguns e, assim, ferir pessoas. O princípio Benvenisteano (1976, 1989) me ensinou que sou reflexos de outros indivíduos e que sozinha não posso nem me constituir *EU*. Portanto, sob reflexos de Clarice Lispector e de Benveniste (1976, 1989), é que em agradecimentos por essa conquista, pela minha formação acadêmica e pelo que tenho me tornado a cada instante, não citarei nomes de pessoas de maneira direta, para não esquecer ninguém. Contudo, reconheço que não me constituo sozinha, por isso esse trabalho é fruto de contribuições de muitos.

Assim, agradeço a meu Deus, o ser que rege toda a minha vida e dono de toda a minha fé e devoção; agradeço à minha família, meu maior tesouro; agradeço aos meus amigos, meus laços tão valiosos; agradeço aos companheiros da esfera acadêmica, o que inclui o meu estimado orientador, colegas e demais indivíduos desse meio; e agradeço a vida e a todos que, em partilhas e no seio social, fazem parte do meu ser que se (re)constitui a cada instante e se apresenta ao mundo, inclusive por meio dessa dissertação.

RESUMO

CARDOSO, Helem de Sá. *Literatura de língua inglesa como viés de consolidação da BNCC para o ensino de inglês no ensino médio em escola pública*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

Visto que, no novo cenário de ensino instituído pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o professor de inglês possui o grande desafio de buscar meios para torná-la viável à prática da sala de aula e ao ensino da língua, é que a presente pesquisa assumiu refletir de que maneira o educador pode tentar consolidar as propostas da BNCC do ensino médio para o ensino de inglês, considerando os alunos de um plano piloto e a realidade do contexto da escola pública. Sabendo que elas objetivam o desenvolvimento crítico do aluno, a comunicação em inglês e a contribuição com a formação integral do estudante, objetivou-se compreender a literatura de língua inglesa como um viés de possibilidade capaz de viabilizar a consolidação dessas propostas para o ensino de inglês no ensino médio de escola pública, para alunos de um plano piloto. O estudo se configurou como uma pesquisa teórica e de intervenção teórico-didática à luz da LACC, em que se elaborou duas sugestões de Sequências Didáticas (SDs) como forma de contribuir com uma ferramenta/material pedagógica para o professor de inglês do novo ensino médio. Com os estudos teóricos apresentados, refletiu-se que, em épocas em que muitas novas formas de linguagem submergem a literatura, faz-se um caminho tênue para a expressão da linguagem e formação do sujeito, porque é um potente gênero discursivo formador e humanizador. Ela é canal de (des)(re)constituição e de historicidade que transcende experiências e a linguagem humana, sendo capaz de: promover a criação de novos discursos; de possibilitar processos de subjetivação (e de criticidade) e interação; de permitir a veiculação da linguagem e da língua inglesa; de contextualizar aprendizagens diversas (inclusive do inglês), bem como aspectos culturais; etc. Portanto, compreendeu-se que a literatura de língua inglesa é um viés na ação pedagógica porque conflui múltiplos processos para ensinos e aprendizagens, possibilita a consolidação da BNCC e atua na formação do sujeito. Assim, concluiu-se que, em tempos de fluidez humana (BAUMAN, 2001, 2007) e diante do novo que se apresenta a cada instante no mundo pós-moderno, o professor de línguas precisa aprender a se adequar e a se (re)significar. É preciso, ainda, buscar novas formas de agir pedagogicamente a fim de acompanhar as mudanças sociais e educacionais, encarando o ensino/aprendizagem como processos inacabados e vislumbrando o ensino de inglês crítico e descentralizado.

Palavras-chave: BNCC. Criticidade. Comunicação em inglês. Ensino de inglês. Literatura de língua inglesa.

ABSTRACT

CARDOSO, Helem de Sá. *English language literature as a BNCC consolidation for teaching english in public high schools*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

Understanding that on this new teaching scenario proposed by the new Base Nacional Comum Curricular the English teacher has the challenge to search for ways to make this viable to the classroom practice and to the English teaching, this research though on how the teacher can try to consolidate the BNCC's high school proposals for teaching English, considering the students in a pilot plan and the reality of the public-school context. Knowing that the BNCC aims the development to the critical process of the students, the development to the communication in English and the contribution to the Integral Education of the student, the objective to this research was to understand the English language literature as a possibility of enabling the consolidation of these proposals for English teaching on public high school, for students on a pilot plan. This research was a theoretical research and theoretical-didactic intervention to the LACC that proposed two suggestions of didactical sequences elaborated to contribute with a pedagogical tool and material for the English teacher on new high school. With the theoretical studies presented, it considered that in times when many new ways of language submerge, the literature is a tenuous way to language expressing and to people formation because it is a powerful speech and a formative and humanizing genre. It is a channel of (de)(re)constitution and transcends histories and experiences on human language, being able to: promote the creation of new speeches; to enable processes of subjectivity (and criticality) and interaction; to allow the uses of the language and the English language contexts; to contextualize different kinds of learning (including English learning), as well as English cultural aspects; etc. Therefore, it understood that the English language literature is a way in the pedagogical action because it combines multiple processes for teaching and learning, enables the consolidation of BNCC and acts into the student formation. So, it concluded that in times to human fluidity (BAUMAN, 2001, 2007) and in front of the new that appears in every single moment in this postmodern world, the language teacher needs to learn how to adapt and how to (re)signify himself/herself. It is also necessary searching for new ways of teaching and following social and educational changes. It is necessary facing the teaching and the learning processes as unfinished processes and teaching English by a critical and decentralized view.

Keywords: BNCC. Criticality. English Communication. English teaching. English language Literature.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Imagem do filme “ <i>Ratatouille</i> ”	96
Quadro 2 – Poema “ <i>Human Family</i> ” de Maya Angelou.....	97
Quadro 3 – Imagem do filme “ <i>Divertida Mente</i> ”	107
Quadro 4 – Poema “ <i>Bluebird</i> ” de Charles Bukowski.....	108
Quadro 5 – Transcrições da legenda do vídeo e questões.....	110
Quadro 6 – Trechos do poema, do vídeo e questões norteadoras.....	112
Quadro 7 – Meme.....	113
Quadro 8 – Desenvolvimento da temática “solidão”	116

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LA	Linguística Aplicada
LACC	Linguística Aplicada Contemporânea e Crítica
LI	Língua Inglesa
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1 REFLEXÕES INICIAIS.....	14
2 METODOLOGIA DO TRABALHO E RECORTE DA PESQUISA	20
2. 1 Abordagem, natureza e classificação da pesquisa	22
2.1.2 Procedimentos metodológicos e organização da pesquisa	25
2.2 Do recorte da pesquisa.....	26
2.2.1 A nova Base Nacional Comum Curricular do ensino médio.....	27
2.2.2 Das propostas para o ensino de inglês do ensino médio	33
3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS CONGRUENTES AOS PROCESSOS DE CIRITICIDADE, ENSINO DE INGLÊS E COMUNICAÇÃO.....	37
3. 1 Configurando um possível perfil de contexto de realidade de escola pública recorrente.....	38
3.2 Fundamentos Bakhtinianos e Benvenisteanos da linguagem e da subjetividade humana	44
3.3 Paulo Freire e a formação crítica e identitária no contexto da sala de aula.....	51
3. 4 Premissas para o ensino-aprendizagem de inglês e o processo de comunicação na língua	56
3.4.1 Como ensinar inglês ao aluno de um plano piloto do ensino médio de escola pública?.....	60
4 LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA COMO VIÉS DE CONSOLIDAÇÃO DA BNCC	68
4.1 Literatura e os gêneros do discurso	69
4.2 Sobre a função social da Literatura	74
4.2.1 O valor da literatura no ensino escolar	77
4.2.2 O poder da literatura de língua inglesa nas aulas de inglês	80
4.3 Literatura de língua inglesa e adequações para a fluidez das aulas e fruição textual	84
4.3.1 A escolha dos gêneros e as ferramentas coadjuvantes	85
4.3.2 A questão da compreensão leitora e o foco na leitura crítica	89
5 PROPOSTAS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁDICAS	93
5.1 Da organização, estrutura e articulação de cada proposta elaborada	95
5. 2 Proposta Didática 1.....	98
5.2.1 Da estrutura	98
5.2.2 Dos procedimentos	99
5. 3 Proposta Didática 2.....	109

5.3.1 Da estrutura	109
5.3.2 Dos procedimentos	110
REFLEXÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	134
APÊNDICE A – Sequência Didática 1 (sem citações para usos do professor(a) de língua inglesa.....	135
APÊNDICE B – Sequência Didática 2.....	147

1 REFLEXÕES INICIAIS

“A educação deve ser desinibidora e não restritiva” (FREIRE, 1979, p. 17).

Compreende-se que estamos vivendo em épocas nas quais a globalização tem se expandido a passos largos e as relações humanas têm ultrapassado fronteiras mundiais jamais vivenciadas pela humanidade (STEGER, 2003; BAUMAN, 2001, 2007). As sociedades mudam de acordo com o tempo e as formas de ver, pensar, ser e conviver são ressignificadas constantemente em meio às relações sociais.

Nessa perspectiva, repensar a educação e o ensino de língua inglesa no nosso país é corriqueiro e extremamente necessário, ainda mais por se tratar de uma língua que se faz mais, a cada dia, a língua do mundo globalizado e das práticas sociais. Ao se considerar tais questões, é que se discute um ensino de língua inglesa (LI) que seja eficaz, efetivo, que seja voltado aos diversos usos da língua em esferas sociais e que contribua com a formação subjetiva, cultural e crítica do aluno, em diálogo com as constantes mudanças sociais e mundiais.

Sob esse ponto de vista, surge a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 e do Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2018). Sua versão inicial tratou da educação infantil e ensino fundamental e foi aprovada em 2017. Em sequência, acrescentou-se ao documento a reforma do ensino médio e, em 2018, aprovou-se e oficializou-se esta última versão, já completa. Assim, a BNCC tem como intuito normatizar as aprendizagens essenciais e obrigatórias que todo estudante deve desenvolver (BRASIL, 2018).

O documento adota como um dos princípios fundamentais a formação integral do aluno e estabelece que cada componente curricular contribua com essa formação, já que entende que esse é um processo gradativo e que, no âmbito escolar, ele abrange toda a educação básica em suas três etapas: educação infantil e ensinos fundamental e médio.

No novo ensino médio, o ensino é organizado por áreas de conhecimentos que possuem suas próprias finalidades, objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno por meio de cada componente curricular que compõe cada área. A área de Linguagens e suas Tecnologias tem como foco o protagonismo juvenil e sua autonomia e autoria para o uso crítico de diferentes linguagens. Além disso, preza pelo valor do indivíduo nas práticas interativas, suas participações e manifestações culturais e estimula o uso de mídias diversas de maneira criativa (BRASIL, 2018).

Fazendo parte da área de Linguagens e suas Tecnologias, o componente curricular Língua Inglesa também possui suas especificidades para o ensino e aprendizagem. Nele, propõe-se o contato com o inglês em sua dimensão sociocultural e ideológica na sala de aula, pois entende-se que, dessa maneira, o ensino de inglês vá contribuir com o desenvolvimento crítico do aluno, o que incitaria seu protagonismo e suas práticas sociais em meio à sua realidade de vida.

Assim, ela pretende que o ensino de inglês, que ainda se faz obrigatório na escola, esteja relacionado a situações de aprendizagens significativas visando: à expansão de repertórios linguísticos, culturais e multissemióticos; à cooperação e compartilhamento de informações e conhecimentos por meio do inglês; ao desenvolvimento da ação e do posicionamento crítico em sociedade em relação ao local e global; entre outros pontos (BRASIL, 2018). Em suma, o contato com a língua, nessa etapa da educação básica, deverá ter caráter mais crítico, ideológico e discursivo, com foco na **críticidade e comunicação na língua**, bem como **deve** contribuir com a **educação integral** do aprendiz.

A BNCC de 2018 possui caráter progressivo e de continuidade, por isso as propostas do ensino médio são sequenciais às propostas do ensino fundamental. Em outras palavras, essa última etapa da educação básica é o momento de “aprofundar” os conhecimentos adquiridos nas anteriores para se construir novos saberes, (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, a base linguística de inglês que o aluno precisaria para conseguir desenvolver as ações esperadas no ensino médio começaria desde seu primeiro contato com o ensino de inglês, lá no ensino fundamental.

Todavia, por ser uma proposta nova e ainda estar em processo inicial de implementação, é que teremos, no início do período de efetivação do novo ensino médio, alunos que vieram do “antigo” ensino fundamental, termo usado apenas aqui e somente para fins de ilustração. Esses alunos de 1º ano serão os primeiros públicos receptores da BNCC e, por isso, não terão passado pelas bases necessárias que devem ser construídas nas etapas anteriores ao ensino médio. Diante disso é que se pressupõe que esses novos alunos, nomeados aqui de alunos¹ de um plano piloto, podem não possuir as bases linguísticas necessária para a comunicação na língua.

¹ Esclarecemos que a presente terminologia, alunos de plano piloto, usada neste estudo não consta no documento da BNCC. Sua escolha e uso se justificam na necessidade de tecermos nossa problematização e para que nossos leitores possam ter uma visão clara do que pretendemos discutir neste trabalho. Alunos de um plano piloto seriam, portanto, públicos receptores do novo ensino médio e aqueles que não passaram pela BNCC do ensino infantil e ensino fundamental e, logo, não tiveram contato com o ensino de inglês que seria a “base” para que houvesse a progressão e continuidade de conhecimentos, comunicação na língua e para que se desenvolvesse o que a BNCC do ensino médio propõe.

Por ser um documento apenas normativo, a BNCC não esclarece como o professor pode acionar suas propostas à prática pedagógica e viabilizar o desenvolvimento da criticidade do aluno. Além disso, ela não considera esses alunos pilotos e primeiros receptores da reforma. Assim sendo, o professor de língua inglesa tem em mãos um grande desafio - o de buscar meios para que a nova reforma seja efetivada no âmbito da sala de aula, levando em consideração alunos de um plano piloto e o contexto da escola pública.

Autores como Schmitz (2009) e Oliveira (2009), entre outros estudiosos, já apontam para essa difícil realidade, expondo problemas que são corriqueiros, como carga horária insuficiente, turmas lotadas em salas minúsculas e pouco espaço físico na escola. Ademais, destacam falta de ferramentas para o uso de mídias digitais na sala, aulas reduzidas, alunos com diferentes níveis de conhecimento linguísticos do inglês e muitos outros problemas que interferem drasticamente no ensino e aprendizagem da língua. Consideramos que tais pressupostas realidades não caracterizam o perfil de toda escola pública brasileira, mas que explanam aspectos em comum de muitas das realidades que são recorrentes nas nossas escolas.

Devemos esclarecer aos nossos leitores a nossa inquietação e o questionamento em que se ancorou o início de nossa pesquisa, qual seja: de que maneira o professor de língua inglesa pode tentar consolidar as propostas da nova BNCC do ensino médio para o ensino de inglês, considerando os alunos de um plano piloto e a realidade do contexto da escola pública?

Pontuamos que a reflexão da existência desse desafio que o documento lança ao professor justifica a escolha de nossos estudos atuais. Por isso, nosso ponto de partida é a BNCC de 2018, na qual tomamos como recorte de estudo suas propostas para o ensino de língua inglesa no novo ensino médio. Acreditamos que ponderar meios e caminhos à procura de possibilidades pedagógicas em cenários sociais tão híbridos não é uma tarefa fácil, mas configura o nosso papel de professores pesquisadores.

Bakhtin (2003, 2006) é um grande linguista e estudioso que embasa muitas das pesquisas na área da Linguística Aplicada. Ele nos traz uma visão sólida sobre a linguagem humana e a produção discursiva. Dessa forma, seus conceitos de dialogismo, interacionismo e gêneros discursivos são contribuições que se fazem muito recorrentes à nossa produção. As premissas Bakhtinianas (2003, 2006) advogam que a linguagem humana se veicula por meio de gêneros discursivos. Logo, eles assumem papéis essenciais nas relações e no desenvolvimento humano. Por meio de leituras prévias, sabemos que a literatura se caracteriza como um gênero do discurso e se situa numa posição de potencial devido à suas características formadoras. Candido (2002, 2004) se dedica a pensar nesse gênero enquanto função, e não

estrutura, e, por isso, defende a sua atuação, valor e importância na vida e na formação do indivíduo.

Lazar (2003), por sua vez, trata, especificamente, a respeito da literatura escrita em língua inglesa, entendendo que ela é uma forma prazerosa e enriquecedora de se construir aprendizagens e um meio de se aprender e aprofundar conhecimentos linguísticos, mesmo quando se trata de aprendizes de língua estrangeira, ou seja, daqueles que aprendem uma língua que não é nem materna e nem oficial.

A autora ainda elucida que, por meio da literatura, o indivíduo pode ter acesso a outras culturas e pode desenvolver a expressão de seus pensamentos e sentimentos. Todavia, para além de refletirmos a literatura como um universo de aprendizagens, refleti-la-emos como um universo de possibilidades que permite a (re)significação do ser, a sua subjetividade e a sua existência e práticas no cotidiano social.

Com base no exposto, o presente estudo materializa o intuito de compreender a literatura de língua inglesa como um caminho para o desenvolvimento e consolidação das propostas do referido documento para o ensino de inglês no ensino médio, bem como sua atuação na/para a formação humana e integral do aluno, considerando os alunos de um plano piloto e a realidade do contexto da escola pública. Com esse objetivo geral elencamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa, as quais tentaremos responder através de reflexões teóricas sobre a temática:

a) Qual seria um possível perfil de contexto de realidade da escola pública recorrente no cenário de ensino no país?

b) Como desenvolver no aluno de um plano piloto de escola pública sua criticidade, e o que seria necessário para se aprimorar seus conhecimentos linguísticos e incitar a comunicação na língua?

c) Por que a Literatura em inglês se constitui um viés de consolidação da BNCC no ensino de inglês, ela pode atuar na formação integral do aluno e como ela pode ser adequada às aulas de inglês de escola pública?

Dessa maneira, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) abordar conceitos teóricos pertinentes ao que tange aos processos de construção de saberes, subjetivação e criticidade, bem como de aprendizagens linguísticas, usos e funções do inglês para a comunicação na língua; b) discutir a literatura em inglês enquanto gênero discursivo e suas funções na/para a formação humana e integral, conceito defendido pela nova BNCC; c) mostrar como a literatura de língua inglesa pode ser um caminho para a efetivação da nova BNCC nas aulas de escola pública; e d) elaborar duas propostas de Sequências Didáticas baseadas nas

orientações desse documento para o ensino de inglês, amparadas nas perspectivas teóricas discutidas ao longo da pesquisa e centradas em textos literários.

À luz da Linguística Aplicada Contemporânea e Crítica (LACC) nosso aporte teórico se baseia nas correntes de pensamentos dos seguintes autores: Bakhtin (2003, 2006), para discutirmos as concepções de linguagem e de dialogismo e sobre a literatura enquanto gênero discursivo; nas definições de Benveniste (1976, 1989) para discorrermos sobre constituições subjetivas a partir da relação do *eu* com o *outro*; Freire (1979, 1989, 1997, 2002), para refletirmos o processo de construção da criticidade do aluno no âmbito escolar. Candido (2002, 2004), que defende a função da literatura na formação humana e na sociedade; Lazar (2003), que discorre sobre a literatura de língua inglesa no ensino dessa língua.

Além disso, recorreremos, ainda, a autores da LA como Rajagopalan (2003, 2005, 2009, 2011) e seu conceito de *World English*, Leffa (2009), Paiva (2009, 2011), Schmitz (2011), Celani (2016), entre outros, para explanarmos premissas para o ensino/aprendizagem de inglês, considerando questões culturais que atravessam a língua inglesa e outros assuntos pertinentes à aprendizagem linguística e ao processo de desenvolvimento da comunicação na língua.

Fundamentado em Gil (2002, 2008), Marconi e Lakatos (2002), Flick (2004), Severino (2007), Oliveira (2010) e Appolinário (2011), o presente estudo se caracteriza como uma abordagem qualitativa e se configura uma pesquisa teórica e bibliográfica, sendo tecido em desdobramentos provenientes de discussões teóricas e propondo a elaboração de material didático em forma de Sequências Didáticas. Para a organização da escrita, dividiremos as seções da seguinte maneira, vejamos: na primeira seção, trataremos da metodologia e procedimentos metodológicos do trabalho, pois consideramos conveniente esclarecermos, a princípio, como ele se desdobra. Ainda na mesma seção, explanaremos um pouco a respeito da nova BNCC de 2018 para compreendermos quais são, como se organizam e em que se baseiam suas propostas para o ensino de inglês no ensino médio, já que essas constituem nosso recorte de estudo.

Logo após, na segunda seção, discorreremos sobre um possível perfil contextual de realidade de escola pública, para, então, abordarmos concepções teóricas e questões relacionadas aos processos de desenvolvimento da criticidade, ensino e aprendizagem de língua inglesa e comunicação, buscando entendermos como o professor de inglês pode auxiliar no desenvolvimento desses processos em alunos de um plano piloto do ensino médio de escola pública.

Na terceira seção, discutiremos sobre a literatura de língua inglesa e suas abrangências para a consolidação das propostas do novo ensino médio no ensino de inglês, tratando-a por seu

viés discursivo, suas funções sociais e sua adequação ao ensino de língua inglesa. Na quarta seção apresentaremos a elaboração de três propostas de Sequências Didáticas e, por fim, na quinta seção, traremos nossas últimas reflexões e conclusões do estudo.

Nossa pesquisa se faz inovadora porque considera como parte de seu objeto a BNCC e se debruça em reflexões de como acionar as suas propostas para o ensino de inglês à prática da sala de aula, considerando os desafios da escola pública e os alunos de plano piloto. Além disso, é socialmente relevante por refletir a função social da literatura, sua atuação na formação do homem; por prezar pelos princípios de interação; e por vislumbrar as relações de linguagem e língua no contexto da sala de aula. Por fim, traz contribuições teórico-pedagógicas ao professor de língua inglesa por meio das propostas de Sequências Didáticas, que se fazem ferramentas e suporte pedagógico nesse novo ensino médio. Assim, nosso trabalho se faz relevante e se justifica.

2 METODOLOGIA DO TRABALHO E RECORTE DA PESQUISA

“[...] estamos diretamente imbricados no conhecimento que produzimos”. (MOITA LOPES, 2006, p.100)

Sabe-se que evidenciar os esclarecimentos quanto aos procedimentos metodológicos e organizacionais de um estudo investigativo é parte fundamental de sua construção. Conforme Gil (2002), a pesquisa é um processo peculiar que depende de uma série de fatores para se constituir, e a metodologia destina-se a apresentar de que maneira esse processo será desenvolvido.

Sendo assim, acreditamos que tratar da metodologia deste trabalho nesse primeiro momento é fundamental para que nosso leitor possa melhor compreender o tipo de pesquisa que faremos, como ela será constituída e como se organizará no decorrer de nossa escrita ao longo das seções seguintes.

A Linguística Aplicada (LA) é uma área de conhecimento que, de acordo com autores como Paiva (2009), Rajagopalan (2003, 2009), Moita Lopes (2003), entre outros estudiosos, tem como principal foco a linguagem, que é seu principal objeto de estudo e, em síntese, ela objetiva produzir saberes científicos que relacionem questões de linguagem, língua, sociedade, sujeito e suas práticas sociais.

Segundo Paiva (2009), esse campo do saber

[...] nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência (PAIVA, 2009, p. 1).

Dessa maneira, fazer pesquisa no campo da LA implica percorrer por outros campos de saberes de modo a tratar do objeto de estudo através de outros ângulos e óticas. Por isso, Moita Lopes (2003) afirma que essa área de estudo é mestiça e que sua transdisciplinaridade se faz necessária, já que tratar de estudos dentro da LA é tratar de questões sociais. Por esse motivo é que estudos nessa área, ainda segundo o mesmo autor, devem visar a avanços e contribuições teóricas para esse campo.

Diante disso, as maneiras de se fazer ciência no campo da LA têm se modificado à medida que a sociedade pluraliza as suas formas de viver, de comunicar e de produzir linguagem. Vivemos em meio a constantes movimentações sociais cujas fronteiras de relações humanas têm marcado práticas culturais diversas, e as pessoas se ressignificam constantemente.

Com vista a isso, Moita Lopes (2003) nos sugere uma LA que caminhe junto à sociedade e que acompanhe suas exigências, dialogando com as demandas sociais de acordo com o passar do tempo.

Sob essa perspectiva, o autor discorre sobre a necessidade de se adotar uma Linguística Aplicada Contemporânea, aquela que, em meio à modernidade e a grandes transformações sociais, envolve mudanças culturais, históricas, políticas, econômicas e tecnológicas e deve correlacionar teoria e prática de forma a interferir na vida social em caráter de contextualização. Assim, a LA Contemporânea “precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e o que faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades” (MOITA LOPES, 2003, p. 96).

Por outro ângulo, em seu turno, Rajagopalan (2009) nos atenta que, além de ser contemporânea a LA, ela também precisa interagir e transformar a realidade social a qual se debruça em pesquisas. Se essa área de conhecimento tem como objetivo o diálogo entre a teoria e a prática, então não basta apenas identificar uma questão, pesquisá-la, descrevê-la e teorizá-la. É preciso, pois, ir muito mais além disso. Deleitando-nos nas palavras do autor, refletimos que é urgente e necessário revisitarmos reflexões que apontem para caminhos e possíveis soluções e/ou práticas daquilo que nós, os pesquisadores dessa área, reconhecemos como problematizações reais do contexto social.

Rajagopalan (2009) nos motiva a sermos críticos no sentido de pensar em como nossa pesquisa pode, de fato, ser útil nos contextos das vivências humanas. Por isso, o estudioso afirma que é necessário pensar em uma utilidade prática para a pesquisa e fins cabíveis e úteis aos contextos aos quais a pesquisa se debruça. É sob essa visão que ele nos sugere construirmos uma Linguística Aplicada Crítica, aquela que reflete criticamente seu objeto de pesquisa e busca meios de resolver os problemas que ela identifica.

Com base no exposto, nossa pesquisa se constitui à luz da Linguística Aplicada Contemporânea e Crítica (LACC), pois, em sua construção, amparamo-nos em aportes teóricos, perpassando por várias áreas de conhecimento, para discutirmos conceitos que se relacionam à temática central e objeto de pesquisa; explanamos questões de usos e funções da língua inglesa no contexto da sociedade globalizada, seu ensino/aprendizagem na escola pública e consideramos o sujeito como produtor de linguagem e suas demandas; e, para acionar a teoria à prática, é que propomos a elaboração das Sequências Didáticas contribuindo com um material que se faz ferramenta à prática do professor do novo ensino médio.

2. 1 Abordagem, natureza e classificação da pesquisa

A escolha do modelo de pesquisa a ser desenvolvido vai muito além dos tipos de procedimentos metodológicos que serão utilizados no processo. Por isso, Severino (2007) nos explica que pesquisa qualitativa não se trata de tipo, mas, sim, de abordagem.

Gil (2008) classifica a pesquisa social como um processo sistemático que utiliza da metodologia científica para construir novos conhecimentos dentro da realidade social, aquela que envolve o ser humano em seus múltiplos aspectos, esferas e relacionamentos com o outro. A partir desse ponto de vista, consideramos que pesquisas que voltam seus olhares a tais questões podem ser consideradas pesquisas de cunho social, o que se aplica ao presente estudo.

Dessa maneira, ele consiste em uma pesquisa qualitativa, pois se baseia nos fundamentos dessa abordagem para se desenvolver. Muitos autores indicam que esse modelo de pesquisa é bastante adequado àquelas de cunho social que lidam com fatores e aspectos referentes aos sujeitos, a seus diversos processos de formação e a suas demandas em sociedade, como podemos observar em apontamentos de Gil (2002, 2008), Severino (2007), Flick (2002, 2004), Oliveira (2010) entre outros mais.

Nesse sentido, Flick (2004) nos diz que à medida que a sociedade se pluraliza e reconstrói suas esferas e formas de viver, novas necessidades de pesquisas mais sensíveis a essas mudanças e de um olhar mais indutivo dentro da pesquisa surgem. Por conta disso, algumas metodologias tradicionais podem não dar conta de atender a essas mudanças, o que nos leva a refletir que os diversos contextos sociais existentes implicam em diferentes formas de pesquisar e tais formas devem se adequar às realidades que lhes dispõem.

Isso significa dizer, portanto, que, estando diante de algo novo, o pesquisador pode lançar mão de várias formas de se fazer pesquisa, considerando a necessidade desse processo e o seu objeto de estudo. Nessa perspectiva, configura-se a abordagem qualitativa, ela não se prende a dados numéricos ou fatos concretos e, por isso, abre opções para novos olhares e métodos de investigações, buscando o aprofundamento da temática pesquisada e das questões que a envolvem.

Oliveira (2010) também esclarece que quando o autor opta por desenvolver uma pesquisa qualitativa, é necessário compreender e se fundamentar na ideia de que há uma relação direta entre o mundo real e o sujeito. Esse pensamento dialoga com as concepções da LACC e é por isso que, neste trabalho, consideramos essa relação dinâmica, quando: olhamos para as propostas da nova BNCC para o ensino de inglês; refletirmos em como ela (a BNCC) pode chegar para o aluno de um plano piloto; considerarmos a realidade da escola pública e suas

implicâncias para a consolidação do novo ensino; e pensamos em um caminho (a literatura de língua inglesa) que permita que esses desafios possam ser enfrentados.

Corroboramos com Bortoni-Ricardo (2008) sobre seu pensamento de que fazer uma pesquisa qualitativa exige um olhar sensível do pesquisador, que também é um ser social e que faz parte da pesquisa tanto quanto o seu objeto de estudo. A autora além disso adota a perspectiva de que o professor precisa ser pesquisador e nos atenta para o fato de que quem investiga é um agente ativo na construção social, e é, por isso, que “[...] a pesquisa qualitativa aceita o fato de que ele é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Desse modo, seu olhar é muito importante para o desenvolvimento do estudo. Assim, entende-se que quem pesquisa não está isolado do mundo pesquisado, ele é parte tanto da sociedade na qual está inserido, quanto do estudo que manuseia, pois isso passa por suas mãos e, logo, pelo seu crivo subjetivo e ideológico.

Oliveira (2010), em suas contribuições teóricas ao desenvolvimento de pesquisa qualitativa, orienta-nos que esse tipo de investigação é “[...] um processo de reflexão e análise da realidade”, (OLIVEIRA, 2010, p. 37). Dado isto, entendemos que o pesquisador se vê diante de um meio, questão e objeto de estudo que fazem parte do mundo não fictício, e essa realidade, por mais distante que possa estar de quem pesquisa, ainda assim, faz-se próxima quando ele a toma como objeto de investigação. Dessa forma, parafraseando as palavras de Flick (2009), concordamos que o pesquisador é, portanto, parte fundamental da construção de saberes. Logo, elaborar as Sequências Didáticas implica em acionar o olhar de pesquisador, mas, também, o olhar de professor.

Outro caráter deste estudo é sua configuração de pesquisa de intervenção teórica que segue os pressupostos da pesquisa básica/pura, conforme apontamentos de Gil (2008), Marconi e Lakatos (2002) e Appolinário (2011). Os referidos autores apontam que esse estilo de pesquisa visa a constituir novos saberes e teorias sem a necessidade de ir à prática para se contribuir com discussões teóricas mais aprofundadas sobre a temática do estudo.

Apoiadas em estudos de Ander-Egg (1978), Marconi e Lakatos (2002, p. 20) indicam que a pesquisa pura “É aquela que procura o progresso científico, a ampliação de conhecimentos teóricos, sem a preocupação de utilizá-los na prática. É a pesquisa formal, tendo em vista generalizações, princípios, leis. Tem por meta o conhecimento pelo conhecimento”. Por isso, uma pesquisa pura/teórica pode se configurar uma pesquisa de intervenção teórica quando não é aplicada, atendo-se ao deleite de reflexões teóricas.

Para a geração de dados de uma pesquisa pura/teórica, Marconi e Lakatos (2002) indicam três tipos de procedimentos, sendo as pesquisas documentais, bibliográficas, ou de

fontes secundárias, e de contato direto. Em se tratando da pesquisa teórica, acredita-se que a pesquisa bibliográfica se faz a mais coerente e adequada no percurso metodológico, isso porque

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações podendo até orientar as indagações. (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 25)

Dessa maneira, as autoras dizem que esse procedimento envolve vários tipos de bibliografias como livros, publicações, revistas, materiais transcritos, teses e até monografias.

Portanto, revisitar textos que sejam pertinentes para a temática de um estudo teórico é parte fundamental de sua construção, tanto para que ele esteja muito bem fundamentado, quanto para que se possa gerar dados de pesquisa relacionados àquilo que se pretende discutir. Assim, é defendido por Gil (2003, p. 45) que a pesquisa bibliográfica possui suas vantagens, como “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos”, o que implica discutir questões com maior propriedade científica e teórica. Isso ratifica, então, que a pesquisa pura pode sim contribuir com a construção de novos saberes científicos.

Severino (2007, p. 122) elucida que nas pesquisas bibliográficas “Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”. Todavia, Marconi e Lakatos (2003) explicam que é importante esclarecer que esse tipo de estudo não se trata de repetições daquilo que fora dito e escrito, mas que ela possibilita que novas análises sejam feitas sob novos enfoques e novas abordagens, o que leva a “conclusões inovadoras”.

Dessa maneira, pensamos que novas conclusões elucidadas a partir de perspectivas diversas podem direcionar a novas descobertas dentro do campo e temática pesquisados. Por isso, a presente pesquisa, proposta mediante tais considerações, pode contribuir com a construção de novos conhecimentos, permitindo a ressignificação de saberes a partir dos múltiplos ângulos e olhares aqui acionados.

Contudo, há, ainda, uma questão a ser considerada em pesquisas teóricas que é a questão da ética e do rigor científico que ela deve seguir. Concordamos com Rajagopalan (2009) quando ele diz que aquilo que envolve as questões humanas necessitam envolver também questões éticas. Assim, um linguista pesquisador que lida com aspectos de língua e linguagem relacionados a esferas sociais precisa pensar com ética. Dessa forma, mesmo em se tratando de uma pesquisa não empírica, todo pesquisador deve se envolver eticamente com seu objeto de estudo.

Em suas palavras, o autor nos diz que

[...] independentemente do estatuto que se queira conferir à teoria em si, não se pode negar que a *atividade* de formular teorias é algo que se dá como parte de uma prática social. Dito de outra forma, as teorias são formuladas por pessoas que fazem parte de comunidades específicas (dentre as quais, as comunidades acadêmicas); as pessoas reagem umas às outras e propõem suas teorias, atendendo a certos interesses, muitas vezes ignoradas por elas mesmas (RAJGOPALAN, 2009, p. 22).

O estudioso prossegue em suas constatações e formula que

Se concordamos que a confecção de teorias é uma atividade que se processa sob determinadas condições sociológicas muito precisas, não há como não aceitar também a consequência de que elas reflitam, ainda que de forma sutil, os anseios, e as inquietações que movem aqueles que estão por trás daquelas reflexões teóricas (RAJAGOPALAN, 2009, p. 22).

Dada as afirmações, compreende-se que, ao lidar com um objeto de estudo, o pesquisador acaba, por vezes, abrindo mão de certas informações mesmo que inconscientemente, por isso a importância da ética e da responsabilidade no dever que todo pesquisador tem, até mesmo para com a pesquisa básica, que é o de não “favorecer” o andamento de sua pesquisa ou de não “manipular” de alguma forma as informações trazidas em texto.

Nesse sentido, Del-Masso et al. (2014) nos reafirma os cuidados necessários à pesquisa, como o de resguardar a originalidade dos textos utilizados como suporte teórico, atentando-nos, por exemplo, em deixar claro qual é fala do escritor do texto e qual não é. Por assim sendo é que assumimos e reafirmamos nosso compromisso em construir uma pesquisa ética, ainda que não empírica, seguindo o rigor metodológico que a produção acadêmica demanda.

2.1.2 Procedimentos metodológicos e organização da pesquisa

Nossos procedimentos metodológicos se iniciam com o levantamento do recorte de pesquisa sintetizando o que a BNCC estipula para o ensino de inglês no novo ensino médio. Posteriormente, daremos início à primeira seção teórica para configurar um possível perfil de escola pública recorrente, com base em levantamos bibliográficos, o qual tomaremos como parâmetro para discussões seguintes.

Na sequência, recorreremos a diferentes estudiosos de áreas diversificadas para tecermos elucidções teóricas e discussões de premissas que devem ser consideradas pelo professor de

inglês para o desenvolvimento dessas propostas para alunos de um plano piloto de escola pública.

O próximo passo se constituirá de discussões teóricas acerca da literatura de língua inglesa para compreendermos por que e como ela se configura um caminho de desenvolvimento e de consolidação. Para tanto, elencaremos discussões norteados em três pontos: a literatura enquanto gênero discursivo; sua função social para a formação humana; e a literatura de língua inglesa no ensino dessa língua. Assim, ao final das reflexões, esperamos ter explicitado como ela pode atuar na formação integral do aluno, que é um dos maiores objetivos da BNCC, como veremos mais adiante no texto do recorte de pesquisa.

Por fim, baseados nesse recorte e seguindo orientações teóricas discutidas ao longo da pesquisa, traremos a última seção que consiste na explanação do que venha a ser Sequências Didáticas, quais os seus pressupostos e como deve ser organizada. Em seguimento, apresentaremos a elaboração de duas propostas de SDs baseadas no recorte, nas teorias tecidas nas premissas da configuração desse tipo de material.

Como parte do procedimento de construção metodológica é que seguiremos o movimento de revisitação do nosso recorte ao longo das próximas seções, retomando trechos do documento BNCC, quando necessário, a fim de mantermos um diálogo entre ele e as teorias elucidadas. Acreditamos que essa dinâmica pode possibilitar maior coerência organizacional, possibilitando ao nosso leitor uma leitura mais fluida e com maior compreensão do estudo.

Portanto, nossa pesquisa se configura como uma intervenção e traz contribuições teórico-didáticas, na medida em que, ao se caracterizar como uma pesquisa pura, objetiva contribuir teoricamente a partir da construção de conhecimentos e novas perspectivas mediante o objeto pesquisado; considera elucidações teórico-reflexivas nas propostas das SDs; e propõe a elaboração de um material didático-pedagógico para o professor de inglês no cenário de reforma educacional. Além disso, incentiva maior visibilidade e espaço da literatura de língua inglesa no âmbito formador da escola, a sala de aula.

2.2 Do recorte da pesquisa

Conforme anteriormente mencionado, as propostas para o ensino de inglês do novo ensino médio são parte do documento BNCC, que normatiza a reformulação do ensino do país. Assim, para melhor compreensão desse recorte, faz-se necessário, em um primeiro momento, contextualizá-lo, trazendo esclarecimentos sobre a BNCC: como ela se organiza; a partir de que/quais perspectivas ela está centrada; quais as suas finalidades de ensino para o novo ensino

médio; e qual é o papel do componente curricular língua inglesa na nova reforma. Portanto, primeiramente faremos uma breve síntese do que venha a ser a BNCC e logo após destacaremos as propostas que constituem nosso recorte de pesquisa.

2.2.1 A nova Base Nacional Comum Curricular do ensino médio

A nova BNCC é um documento normativo que delimita as bases da educação escolar através de propostas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Suas orientações seguem caráter de progressão nas quais as etapas de ensino são contínuas entre si.

Seu intuito é propor as bases de aprendizagens de cada área de conhecimento e componentes curriculares no ensino fundamental e o aprofundamento dos saberes na etapa do ensino médio. Assim, ela pretende construir uma educação de qualidade e que acompanhe as constantes mudanças e demandas da sociedade, considerando os diversos contextos sociais no processo de formação escolar do aluno.

Embasada por documentos oficiais e políticas educacionais, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014), a BNCC busca assegurar os direitos de aprendizagens dos alunos e seu desenvolvimento e formação humana integral. É regido por princípios de ética, de política e de estética e preza pela formação de uma sociedade mais justa, mais inclusiva e mais democrática, (BRASIL, 2018).

Assim, ela passa a ser a “referência nacional” (BRASIL, 2018, p.8) e parte da política educacional do país, na qual todos os currículos do sistema educativo, Planos Políticos Pedagógicos Escolares e outras ações pedagógicas devem se basear. Desse modo, o documento salienta que

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018, p. 8).

Nota-se que o documento visa a uma educação escolar mais sólida e a equalização dessa educação por meio da normalização das bases do ensino. Busca-se, então, por uma educação de maior qualidade em todas as etapas da educação básica e em suas modalidades, como na Educação para Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação a Distância, entre outras.

Para tanto, ela insere suas propostas no âmbito educacional e estipula que elas devem ser agregadas ao ensino de todas as instituições do país, sejam elas particulares ou públicas.

No ano de 2017, aprovou-se a primeira parte da BNCC voltada para a educação infantil e ensino fundamental. Em 2018, as orientações para a reforma do ensino médio passaram a ser aprovadas também. Com isso, o documento de 2018 trata-se do texto em sua íntegra, com indicações para as três etapas da educação básica. Nele, podem ser encontradas, por exemplo, as propostas conferidas ao ensino de inglês do ensino médio, as quais tratamos neste estudo como recorte de pesquisa. Vale lembrar que esse documento já está oficializado e em processo de implementação em algumas escolas, devendo ser aderido pelas demais nos anos seguintes.

Tendo o exposto, para não sermos prolixos na escrita, passaremos a tratar do, então, já aprovado e oficializado texto de 2018 apenas por sua sigla (BNCC), sem colocarmos o ano em frente a sigla. Mas, esclarecemos que todas as informações, citações e trechos sobre a nova BNCC se refere ao documento aprovado na referida data. Para melhor compreendermos em que as propostas para o ensino de língua inglesa são embasadas e como foram elaboradas e organizadas, é que precisamos entender alguns conceitos e finalidades do documento. Assim, falaremos um pouco sobre o novo ensino médio e seu foco no conceito de educação integral, sobre os objetivos da área de Linguagens e suas Tecnologias, a qual o componente curricular Língua Inglesa faz parte, e, por fim, sobre as propostas para o ensino de inglês no ensino médio.

A BNCC pretende definir o conjunto de “aprendizagens essenciais” que se espera ser desenvolvido no decorrer de toda a educação básica nas etapas de ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio e nas modalidades de ensino, BRASIL (2018, p. 7). Pelo fato dessas etapas possuírem suas especificidades é que o texto busca organizá-las de maneira específica. Assim, cada uma possui organização estrutural peculiar. No que tange ao ensino médio, sua estrutura se dá pela organização de quatro áreas do conhecimento, que são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Para cada uma dessas áreas, a BNCC estipula competências específicas a serem desenvolvidas ao longo de todo ensino médio. É descrito o papel que cada área do conhecimento tem com/para a formação integral do aluno, conceito primordial e uma das principais finalidades do processo de escolarização e que será melhor explicado mais adiante.

Uma das maiores mudanças do ensino médio é a flexibilização do ensino por meio da reorganização da carga horária escolar, que passa a ser dividida entre os componentes curriculares obrigatórios e os itinerários formativos. Os obrigatórios passam a ser Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa e os itinerários são estruturas de formação escolar

organizadas por área de conhecimentos e com o objetivo de contribuir com a formação profissional do estudante e com suas metas de vida.

A escolha dos itinerários formativos a serem cursados fica a critério de cada estudante. Neste caso, a escola deve oferecer seus itinerários de acordo com a realidade e disponibilidade local, de modo a atender as demandas específicas do lugar e de seus alunos. A intenção do documento é estimular nos aprendizes o planejamento de suas vidas, principalmente, de suas formações profissionais, oferecendo-lhes subsídios para o alcance dessas metas, considerando suas realidades e os contextos em que vivem.

Baseando-se em conceitos pedagógicos, em documentos educacionais diversos e na própria Constituição Federal de 1988, ela, a BNCC, introduz nas bases da educação o conceito de **educação integral**. Muito embora possa ser confundido com a carga horária de estudos ou com o tempo determinado que o aluno passa na escola, essa terminologia não deve ser compreendida como um formato de ensino adotado por instituições.

Na verdade, a educação integral para a BNCC, ou **formação integral**, diz respeito ao olhar do documento para com a formação individual de cada aluno, isto é, aquela abrange múltiplas dimensões formativas. Nessa perspectiva, a formação escolar deve considerar a subjetividade do aluno que é um ser social, marcado pela convivência em sociedade e atravessado por múltiplas culturas, expressões, práticas sociais, emoções, ideologias, entre outros aspectos. À vista disso, a escola precisa oferecer uma educação que busque o diálogo entre os processos de aprendizagens teórico/científicos e os aspectos individuais e sociais da vida do estudante.

Em outras palavras, o referido documento reconhece que a educação escolar é muito mais do que questões teórico/científicas que circundam os componentes curriculares, é, pois, a abrangência das relações interativas e construções subjetivas, bem como junções daquilo que permeia o indivíduo e o meio em que ele se constitui. Observemos os seguintes trechos:

a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, grifo do autor).

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

Portanto, essa formação plena considera e incentiva os múltiplos atravessamentos que fazem parte da individualidade de cada pessoa, o que envolve suas percepções de vida, suas características pessoais, suas crenças, seus interesses etc. Logo, a escola possui o papel de contribuir com o desenvolvimento de seus aprendizes, levando em conta as suas práticas sociais, seu papel na sociedade e nos diferentes ambientes e meios aos quais ele se encontra.

Nessa perspectiva, a BNCC pontua que a formação escolar tanto da criança quanto do adolescente deve se preocupar com todas as dimensões humanas. Por isso, ela precisa pensar na formação intelectual, subjetiva, cidadã, social, emocional e cultural. Além disso, ela entende essa formação plena como um processo e, por conta disso, não poderia acontecer brevemente, logo, ele demanda tempo. Por isso, ele é contínuo, gradativo e progressivo e deve começar na educação infantil, passando pelo ensino fundamental e ter continuidade e aprofundamento no ensino médio.

Por essa razão, são lançadas 10 (dez) competências gerais a serem desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, sendo que, em cada etapa de ensino, existem as especificidades para seus desdobramentos no âmbito escolar. Ou seja, por serem gerais, elas não mudam, mas são trabalhadas de maneiras diferentes. No ensino médio, a difusão dessas competências deverá ocorrer através do desenvolvimento de habilidades, as quais são planejadas especificamente e organizadas por áreas de conhecimento.

É relevante esclarecer que, segundo a BNCC, o papel de cada área do conhecimento e as orientações específicas de todos os componentes curriculares, em cada etapa do ensino, concorrem para o desenvolvimento dessa educação integral. Assim, em tese, as propostas para o ensino de língua inglesa foram elaboradas pensando em como elas poderiam alcançar esse propósito. Dessa forma, à medida que elas são desdobradas e consolidadas em sala de aula, o processo de ampla formação do estudante passa a ser desenvolvido.

Com base nessa questão, é que acreditamos ser pertinente a necessidade de refletirmos meios que possibilitem tornar essas propostas possíveis no âmbito da escola e que sejam, ao mesmo tempo, incentivadores de uma formação que possa ir além do ensino de uma língua

estrangeira, ou seja, que perpassa por dimensões diversas, seguindo as orientações do documento balizador.

Outra questão que a BNCC explora é a necessidade de valorização do jovem e de suas características de criar e recriar constantemente seus estilos de vida, suas culturas, suas formas de existir através das diversas formas de pensar. Com isso, o texto enfoca na temática diversidade humana e em suas múltiplas faces, quer sejam elas subjetivas, quer sejam físicas e até mesmo culturais.

No texto é esclarecido que a maior parte do público do ensino médio são jovens e eles possuem suas especificidades, demandas, diversidades dimensionais e particularidades físicas, biológicas, sociais e culturais. Por essa razão, busca-se no novo ensino médio incitar no aluno o **protagonismo juvenil**, oferecendo-lhe subsídios para que ele desenvolva **autonomia** e **críticidade**.

Com o intuito de incitar esse protagonismo, de considerar a realidade local do meio em que o estudante vive e de motivar sua autonomia é que a BNCC cria o que ela denomina de Projeto de Vida. Sendo uma competência específica e um eixo central do ensino médio, ela deve articular e focar o autodesenvolvimento do estudante respeitando e considerando suas escolhas, anseios, sonhos, projetos, metas, entre outras perspectivas que ele tem e que ele pode (re)construir durante seu período de educação básica. Porém, essa competência não está centralizada ao ensino de língua inglesa, por isso não focaremos nessa questão.

Pensando no mundo do trabalho é que a BNCC pretende que, no ensino médio, se estimule os alunos a refletirem seus planos futuros, profissões, os caminhos pelos quais eles gostariam de percorrer, entre outras reflexões pessoais e subjetivas. O documento esclarece que “[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem [...]” (BRASIL, 2018, p. 14). Portanto, o contexto, os processos formativos e a voz do aluno deverão ser enfocados dentro da sala de aula para.

A BNCC ainda discorre sobre a comunicação virtual, afirmando que ela tem tomado conta do mundo e da vida do jovem e que, por essa razão, deve ser incentivada como ferramenta para o desenvolvimento de aprendizagens na escola. Portanto, o texto pretende inserir as mídias digitais no ensino, incentivar seu uso nas distintas maneiras de escolarizar, defendendo que as distintas formas de comunicação do jovem são meios que eles desenvolvem para recriarem suas formas de existir.

Além da questão exposta, a BNCC trata dos princípios de ética, respeito, cidadania e diversidade. Assim, a formação cidadã no processo escolar se baseia nesses princípios e se ancoram no conceito de formação integral/plena. À vista disso, tratar de realidades sociais seria, de acordo com o documento, uma maneira de preparar o indivíduo para desenvolver a sua cidadania e práticas em sociedade, por isso o texto diz que é preciso pensar nos processos críticos do aluno e

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo (BRASIL, 2018, p. 466).

Por conta disso, é que o documento orienta o constante desenvolvimento do senso crítico do aluno, que é um passo muito importante para se firmar o protagonismo do jovem e se desenvolver sua formação integral.

Nesse tocante, entramos na área de Linguagens e suas Tecnologias, que visa à intensificação dos saberes e sentimentos dos jovens, bem como ao aprofundamento de seus vínculos afetivos e sociais (BRASIL, 2018). Dentro dessa perspectiva, é entendido pelo documento que a juventude (re)significa suas formas de viver através de autorias e demais produções que envolvem suas culturas. Tais produções podem se manifestar de diversas maneiras, inclusive através da produção de linguagem, por exemplo.

Por isso,

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (BRASIL, 2018, p. 481).

Nesse intuito, o foco está

na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na

apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 471).

Como exposto, pode-se notar que a reforma compreende que a o mundo digital/virtual tem tomado conta da globalização e da vida moderna. A sociedade está inserida nessa nova realidade e, por conta disso, a BNCC reconhece que as mídias digitais devem ser ferramentas de ensino e aprendizagem nas escolas.

Em relação à área de Linguagens e suas Tecnologias, ela dispõe de 7 (sete) competências que estão articuladas às etapas de ensino anteriores e que deverão ser desdobradas dentro dessa área em cada aluno do ensino médio. Ou seja, ao final dessa etapa de ensino, espera-se que os alunos tenham desenvolvido cada uma dessas competências. Porém, para que isso aconteça de maneira coerente e sólida, o texto delimita um conjunto de habilidades específicas para cada uma delas. Em outras palavras, o processo de aprimoramento de cada conjunto levaria ao desenvolvimento de cada competência.

2.2.2 Das propostas para o ensino de inglês do ensino médio

É relevante retomarmos que, prezando por nosso compromisso de enforcarmos apenas naquilo que se conecta com o nosso recorte de pesquisa, abordaremos a seguir apenas a competência que se relaciona ao ensino de inglês. Observemos, então, com atenção, a seguinte descrição da competência específica de número 4 (quatro) direcionadas aos estudos de línguas em geral, o que inclui português e inglês. Busca-se no aluno

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 494).

Portanto, espera-se que, ao ter contato com o ensino de línguas na escola, o aprendiz possa ter uma visão mais heterogênea das línguas, reconhecendo nelas um meio de expressão e uma forma de se conectar com o mundo a seu redor.

E é por conta disso que a BNCC diz que

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes **compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno** marcado pela **heterogeneidade** e **variedade** de registros, dialetos, idioletos, estilizações e **usos**, respeitando os **fenômenos da variação** e **diversidade linguística, sem preconceitos** (BRASIL, 2018, p. 494, grifos nossos).

Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos (BRASIL, 2018, p. 494).

Assim, as propostas para o ensino de inglês são pensadas em função do desenvolvimento da competência 04 (quatro) e em decorrência disso o ensino de inglês na etapa do ensino médio deverá ter caráter mais crítico, tratando das funções da língua e de seus diferentes usos na contemporaneidade.

Para se desenvolver a competência 04 (quatro), o ensino de inglês deve buscar desenvolvimento da habilidade de “fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (BRASIL, 2018, p. 494).

Dado isso, pode-se perceber que o foco do ensino de inglês está na comunicação na língua e num processo de desenvolvimento crítico em que o aluno precisa entendê-la ideológica e criticamente. Por isso, usar a língua inglesa para se constituir um sujeito crítico, que entende a diversidade linguística existente, que respeita as variações provenientes da língua e que faz uso dela para se manter em conexão com o mundo, é o objetivo da BNCC. Assim, seu maior foco para o ensino de inglês no ensino médio está na **comunicação** na língua.

É relevante, ainda, frisar a importância que a BNCC dá para a contextualização no ensino de línguas. Para a BNCC (BRASIL, 2018), há maior aproveitamento quando se dialoga conhecimentos e questões globais e locais no processo de escolarização, pois ambas as realidades contribuem com a formação ampla do indivíduo.

Dado isso, a BNCC de inglês do ensino médio resume suas propostas em um texto. Segue ele em sua íntegra:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Naquela etapa, além dessa visão intercultural e “desterritorializada” da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. Essa perspectiva já apontava para usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea. Do mesmo modo, a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo, orientou

o início de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes.

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação.

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. Trata-se também de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.

Assim, as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 484-485)

Dado o exposto, conclui-se que no ensino médio o aluno, já então com a base de conhecimentos de língua adequados, aprofundaria os saberes da língua por meio da expansão de repertórios linguísticos – o que envolveria interagir e produzir outras formas de linguagem como a da internet, por exemplo, da prática discursiva e do desenvolvimento da criticidade, tanto em seu aspecto de uso crítico da língua, quanto de reflexões sobre questões da vida, do cotidiano e da sociedade.

Assim, no ensino médio, o foco é **comunicação** e **aprimoramento crítico**. Ao desenvolver a habilidade 3 (três) da competência específica 4 (quatro) da área de Linguagens e suas Tecnologias e colocando isso em funcionamento em sala, é que o ensino de inglês contribuiria, então, com o foco da área, que seria incitar o protagonismo juvenil, a autonomia,

a criticidade e as práticas de linguagens diversas, o que contribuiria com **formação integral** do aluno.

Mais uma vez reiteramos que o termo **alunos de um plano piloto** não se trata de uma ideologia da BNCC. É um termo exclusivamente utilizado neste trabalho para se referir a todo e qualquer público de ensino médio que são, e serão, os primeiros receptores da reforma. E cabe considerar que, nesse processo inicial de implementação total de suas propostas nas escolas, muitos alunos do ensino médio não terão conhecido e nem tido contato com a preparação de base das novas propostas da educação infantil e, tampouco, do fundamental.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS CONGRUENTES AOS PROCESSOS DE CRITICIDADE, ENSINO DE INGLÊS E COMUNICAÇÃO

“Não atingimos nunca o homem separado da linguagem [...]. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo[...]. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE,1976, p. 285).

Refletir premissas para processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é um exercício que demanda considerar múltiplas questões, principalmente, as sociais, como a da linguagem, das relações/interações humanas e da significação do ser (subjativação) através do uso da língua e da linguagem em sociedade, assuntos de interesse da LACC.

Muitos autores dessa área, tais como Rajagopalan (2003, 2004, 2005, 2006, 2009, 2011), Leffa (2009, 2011), Schmitz (2009, 2011), Paiva (2009, 2011), Celani (2016), entre muitos outros, vêm dedicando-se a tais estudos incessantemente no nosso país, com objetivos como os de esclarecer questões de ensino de aprendizagem de inglês e de vislumbrar aspectos diversos que circundam a língua e suas funções sociais.

Nosso recorte de estudo, como vimos na seção anterior deste trabalho, sintetiza as propostas da BNCC de desenvolvimento da **criticidade** e da **comunicação na língua** na etapa do ensino médio, nas aulas de inglês. Entende-se que, para se alcançar e desenvolver proficiência em inglês, é preciso uma série de fatores que envolvem um processo que não acontece da noite para o dia, como bem salienta Leffa (2011). A própria BNCC já compreende o aspecto gradativo dessa dinâmica quando pontua que as etapas de ensino da educação básica são progressivas e que o ensino de inglês do ensino médio é uma continuidade daquilo que se inicia nos anos finais do fundamental.

Assim, é preciso entendermos algumas premissas que devem ser consideradas pelo professor de inglês nesse caminho de consolidação da BNCC, bem como alguns possíveis percalços que podem interferir em suas ações pedagógicas. Mas, antes, faz-se necessário delinear um possível perfil de contexto da realidade da escola pública recorrente e que pode configurar a realidade contextual que o professor enfrentará no novo ensino médio com o público receptor da BNCC. Acreditamos que esse passo é de fundamental relevância para o desdobramento do estudo e de nosso objeto de pesquisa.

Para discussões de premissas relacionadas ao desenvolvimento crítico, tomamos como aporte o modelo de concepção de linguagem e comunicação humana de Bakhtin (2006), que é

influenciado por uma visão filosófica e histórica; em contrapartida recorreremos ao linguista francês Benveniste (1976, 1989) para confluirmos sobre questões de linguagem e a importância da relação *eu/tu* na constituição do sujeito. Discutiremos, ainda, sobre contribuições do filósofo e educador Freire (1979, 1989, 1997, 2002), que pautado na filosofia e na ideia de uma pedagogia crítica, delibera o que ele chama de educação formadora, livre e transformadora durante a formação escolar.

Por fim, nesta seção, elucidaremos reflexões sobre algumas posturas que o professor de língua inglesa pode assumir para possibilitar a aprendizagem de inglês e o processo de comunicação na língua do aluno de plano piloto, ressaltados por teóricos da LACC, buscando relacionar a teoria do *World English* de Rajagopalan (2003, 2005, 2009, 2011) ao desenvolvimento dos referidos procedimentos. Portanto, na presente seção pretende-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: (a) *Qual seria um possível perfil de contexto de realidade da escola pública recorrente no cenário de ensino no país?* e (b) *Como desenvolver no aluno de um plano piloto de escola pública sua criticidade e o que seria necessário para se aprimorar seus conhecimentos linguísticos e incitar a comunicação na língua?*

3. 1 Configurando um possível perfil de contexto de realidade de escola pública recorrente

Pensar o contexto da realidade da escola pública no Brasil tem se mostrado um exercício que é pertinente e inacabado, pois as realidades se (re)configuram de acordo com uma série de contextos, tais como os geográficos, culturais, financeiros, estruturais, sociais, entre muitos outros que estão em constantes modificações e que se organizam em espectros locais e globais.

Com base nesse pressuposto, acredita-se que não se pode delimitar um perfil total e absoluto que se caracterize como sendo um único modelo de contexto real de escola pública. Por isso, ao propomos reflexões de um pressuposto contexto, é que refletimos aspectos e questões consideradas comuns a grande parte do cenário educativo do país com base em discussões teóricas pertinentes.

Assim, por nosso estudo tratar de alunos de um público específico, nesse caso, jovens e adolescentes de ensino médio, é que nos atentamos discutir tais aspectos baseando-nos em estudos de alguns autores da Linguística Aplicada, da Sociologia e da Filosofia. Dessa maneira, buscaremos explaná-los sob duas óticas diferentes, ou, nesse caso, sob dois pontos centrais, sendo eles: um olhar direcionado a questões e fatores que configuram a estrutura física ambiental da escola pública; e reflexões sobre quem são os indivíduos/sujeitos que fazem parte da sociedade e, logo, do âmbito escolar.

Ao final dessas reflexões, pretendemos ter explanado que o contexto da realidade da escola pública, a qual aqui defendemos existir, é um misto de questões usuais e frequentes e que concorrem para a caracterização de um perfil de cenário escolar que pode ser característico e comum a diversas realidades, fazendo parte do cotidiano de professores de língua inglesa.

Em se tratando do ponto de vista estrutural, pressupõe-se que, para que haja um bom desenvolvimento do processo de escolarização, é preciso que as escolas comportem estruturas físicas adequadas e que possibilitem acessos a ferramentas e suportes didáticos, como livros, bibliotecas, salas de mídia, aparelhos audiovisuais, internet, entre outros. A própria BNCC já reconhece isso quando sugere que a União, o Estado, o Distrito Federal e os municípios se unam em colaboração para validarem as normas da reforma do ensino. Assim, ela define que essas esferas e que os poderes públicos possuem o papel de garantir estruturas necessárias à implementação da reforma, visando ao seu pleno desenvolvimento.

Porém, ainda que pressuposto que sem uma estrutura adequada não se pode ter um ensino de qualidade, os preparativos para o desenvolvimento dessa estrutura levam tempo, visto que, para começar, o primeiro passo é, segundo a BNCC, revisar a formação iniciada e continuada de professores, BRASIL (2018). Além disso, seria preciso “promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” BRASIL (2018, p. 21), conforme esclarece o documento.

Ademais, vale lembrar que a BNCC estimula que sejam utilizados em sala de aula as diversas mídias digitais que fazem parte da realidade de vida dos jovens, bem como seu uso como ferramenta no ensino, principalmente, na área de Linguagens e suas Tecnologias. Todavia, havendo essa urgente necessidade é que, de igual modo, se faz urgente a necessidade de disponibilização desses materiais para o uso no espaço escolar, pois, sem essas mídias, o professor estará impossibilitado de entrelaçar os horizontes do ensino e aprendizagem escolar ao universo tecnológico.

Se analisarmos essa questão e a direcionarmos às aulas de inglês, veremos que é recorrente a ausência desses materiais na sala de aula, como postula Oliveira (2009). Além disso, ainda do ponto de vista estrutural, há também outros problemas que circundam essa realidade, principalmente, no ensino da língua, como a questão da carga horária que não é suficiente para se aprender inglês, como nos afirma Schmitz (2009). Nesse sentido, refletimos que apenas o contato com a língua na escola é insuficiente para que se desenvolva a proficiência necessária para a comunicação na língua, o que sugere que é preciso que o aluno estenda seus conhecimentos para além da sala de aula.

Oliveira (2009) nos sugere que é comum o professor enfrentar salas de aulas lotadas e que essa grande quantidade de alunos comportados em um único espaço pode dificultar as ações pedagógicas. Além disso, é usual que alunos apresentem diferentes níveis de proficiência e de conhecimentos linguísticos, o que implica ainda mais na aprendizagem e no processo de comunicar-se em inglês. Dadas essas questões, pressupõe-se que não apenas os alunos de um plano piloto do ensino médio estariam afetados, visto que nem a própria BNCC prevê um tempo certo de quando a infraestrutura adequada estará pronta para receber a nova reforma.

Além do mais, nota-se um descaso do poder público para com a escola quando não se investe na educação, quando não se dá suporte de materiais e quando se deixa de dar apoio ao ensino descumprindo-se as leis que o próprio poder público cria, como argumenta Leffa (2011). Nesse sentido, o desafio para efetivação do novo ensino médio pode exigir bem mais do professor de língua inglesa.

Paiva (2011) concorda com o descaso do poder público ao enfatizar outro grande problema na escola pública, que é a frequente realidade de professores sendo forçados a dar aulas de disciplinas que não fazem parte de suas formações, apenas para completar suas cargas horárias. Sob essa ótica, muitos professores não formados em língua inglesa acabam ministrando tal componente curricular, o que afeta drasticamente o processo de ensino e aprendizagem e, logo, o desenvolvimento da comunicação na língua.

Nesse seguimento, a autora diz que “[e]m primeiro lugar é preciso que o professor saiba a língua, pois ninguém ajuda a outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe”, (PAIVA, 2009, p. 32), e assim concordamos. Por outro lado, a mesma autora aponta para outro fator que é um problema circunstancial ainda comum, o de muitos alunos simplesmente não quererem aprender inglês. Além do mais, Schmitz (2011) ainda nos chama a atenção para a indisciplinaridade de grande parte dos estudantes, do desrespeito, da falta de interesse e de badernas, salientando que esses são comportamentos frequentes na sala de aula de língua inglesa.

Todas essas questões reiteram a conclusão de Leffa (2011) quando o estudioso diz que, diante de todos os percalços encontrados, as aulas passam a ser pouco aproveitadas e que tudo isso alimenta discursos de discriminação em relação ao ensino de inglês na escola pública. Com isso, concordamos que dar aulas desse idioma diante de tantas dificuldades que surgem e que são tão comuns no nosso país é, sem dúvidas, um grande desafio e, num contexto em que o professor de línguas não acessa uma estrutura adequada para se ensinar uma língua estrangeira, o ensino e aprendizagem ficam comprometidos.

Nesse sentido, seria urgente a necessidade de os poderes públicos atenderem às demandas da educação, oferecendo aos professores estruturas adequadas, com salas amplificadas para melhor distribuição da quantidade de estudantes, oferecer suportes pedagógicos essenciais, como salas de mídias com aparelhos de TVs e Datashow, o acesso à internet, entre outros mais. Porém, considerando a falta desse suporte, resta ao professor descobrir como contornar tais incidências que ele enfrenta no seu dia a dia de profissão. Dessa forma, entende-se que trabalhar com mídias se torna extremamente complicado, ainda que urgentemente necessário.

Em contrapartida a essas questões, lançamos mão de discussões sobre os sujeitos que fazem parte da sociedade e que, logo, são públicos da escola pública. É cabível visitarmos Leffa (2011) e suas considerações sobre o ensino público em que o linguista aplicado nos diz que é comum que o maior público da escola pública sejam alunos pobres que, por vezes, encontram no “descaso” uma forma de expressão de frustrações e de externar suas vozes, vozes essas por muitas vezes caladas pela marginalização provocada pela hierarquia social. Isso nos confronta pensarmos que as aulas de inglês precisam ser transformadas em espaços de fala, de ecos e de liberdade para a autoexpressão.

O público que compõe a escola pública é o mesmo que atua em sociedade constantemente, é aquele composto de sujeitos atravessados por suas ideologias, culturas e visões de mundo. Segundo Freire (1979), o ser humano é inacabado, ou seja, está constantemente em movimento, em aprendizagens, em ressignificações de seu próprio ser, pois não se pode alcançar a sua completude. Portanto, os alunos são esses sujeitos, pessoas que, por serem condicionantes da realidade em que vivem, não são neutras.

As perspectivas Freirianas (1979) nos apontam que o ser humano é responsável por condicionar o mundo, porque é ele quem reflete a realidade de acordo com suas ações e isso significa dizer que

[...] como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo [...], implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, come também pode tê-las atrofiadas (FREIRE, 1979, p. 8).

Esse pensamento já indica que os sujeitos constituintes do espaço escolar são aqueles que demarcam o presente, ou seja, o momento em que vivem. Portanto, suas formas de ver, pensar e de atuar configuram a sociedade e seu contexto sócio-histórico.

Bauman (2001, 2007) foi um sociólogo e filósofo que discutiu sobre a sociedade na era da globalização e a referenciou como sociedade pós-moderna e globalizada. O teórico conceitua nessa nova modernidade demarcada o fator da liquidez humana, a qual possibilita as múltiplas transformações que o sujeito enfrenta durante toda sua vida. O autor usa a analogia da fluidez comparando o ser humano aos “fluidos”, porque eles

[...] se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho (BAUMAN, 2001, p. 8).

Dessa maneira, o sujeito na modernidade não é sólido, não é constante, não é acabado. Ele se transforma o tempo todo e, conseqüentemente, transforma a realidade em que vive.

Bauman (2007) compreende uma nova realidade a qual o pano de fundo é a individualização social, em que os contextos deixam de ser mais “coletivos” e passam a ser “individualizados”. O estudioso nota que as pessoas parecem se importar menos umas com as outras, por isso se desapegam tão rápido. Hoje se criam muitos vínculos na internet, por exemplo, e amanhã eles não existem mais.

O teórico também explica que outrora a sociedade impunha padrões e limites de posturas, comportamentos, práticas, escolhas e outras questões ao indivíduo que os atribuíam à sua identidade. Nesse sentido, identidades eram criadas a partir do espectro social e dos parâmetros que ela adequava, com base em questões de raça, heranças familiares, questões tradicionais de um povo, entre outros fatores.

Contudo, atualmente, percebe-se na sociedade globalizada que as identidades são oscilantes, fluidas e intermináveis. Em outras palavras, as pessoas mudam, por isso a sociedade muda e, conseqüentemente, mudam-se padrões, comportamentos e práticas sociais, o que, na era da globalização, segundo Bauman (2001, 2007), acontece com maior fragilidade e num menor espaço de tempo, se comparado a épocas e contextos sociais anteriores. Com isso, o autor vê na sociedade relações mais instáveis, menos sólidas, em um estado de entrelaces e desentrelaces constantes, mutáveis e infinitos. Desse modo, ele considera o ser humano como ser líquido e fluido.

Como consequência das inconstâncias nas relações humanas, o sujeito em contínuo estado de transformações passa a ser menos seguro e improvável, assim, suas configurações identitárias sofrem múltiplas ressignificações ao longo de sua vida e em suas interações sociais

cotidianas. Porém, se a era da globalização possibilitou maior fluidez humana, por outro lado, ela também possibilitou maior interação entre as pessoas.

Steger (2003) a compreende como um fenômeno social demarcado por questões sociais, políticas, culturais e geográficas. Para ele, a globalização não acontece meramente, mas ela provém de um contexto que é sócio-histórico, organizado e devolvido pela humanidade através do tempo e da própria vivência do ser humano. Ela envolve a subjetividade e consciência humana. Sob essa ótica, refletimos que a globalização incita a autorreflexão e a (re)significação do ser, justamente por seu efeito de transformar.

O autor defende que “²o termo globalização deveria ser usado para se referir a um conjunto de *processos sociais* que são pensados em prol da transformação da condição atual da sociedade [...]” (STEGGER, 2003, p. 8, grifo do autor, tradução nossa). Por isso, não é apenas um processo, mas, sim, uma série deles e de fatores que vão caracterizando as condições de vida dos seres humanos, como, por exemplo, a modernização de tecnologias já existentes, a criação de novas tecnologias e as mudanças nas formas de interações sociais. Por isso, ele sugere que a “globalização realmente representa a continuação e extensão de um processo complexo que se iniciou com a emergência da modernidade e do sistema de capitalismo mundial [...]”³ (STEGGER, 2003, p. 18, tradução nossa).

Portanto, à medida que a comunicação permite o estreitamento de laços entre pessoas, maiores são as possibilidades de (re)construções identitárias e, logo, de novas possibilidades de ser, viver e conviver. As teorias de Bauman (2001, 2007) indicam que, em meio a toda essa era pós-moderna e globalizada alimentada pelo maior contato humano, o ser humano passa constantemente por uma série de apegos e desapegos em todas as suas instâncias pessoais, o que envolve e afeta, além de seus gostos e interesses, seus sentimentos, emoções e suas relações.

Por outro lado, Steger (2003) salienta que as possibilidades de maior interação e contato entre pessoas, principalmente, graças à tecnologia, possibilitam maior criação, apropriação e disseminação cultural, sendo esse fator fortemente movimentado através da língua e de seus usos distintos. Portanto, o sujeito que faz parte da escola pública é um sujeito que está

² Abaixo o trecho originalmente escrito em inglês pelo autor.

“the term globalization should be used to refer to a set of *social processes* that are thought to transform our present social condition” (STEGGER, 2003, p. 8, grifo do autor).

³ Abaixo o trecho originalmente escrito em inglês pelo autor.

“globalization really represents the continuation and extension of complex processes that began with the emergence of modernity and the capitalist world system [...]” (STEGGER, 2003, p. 18).

socialmente imerso e completamente atravessado por essa série de fatores e realidades sociais, pois, ele é parte de uma sociedade que adota, dia após dia, novas formas de ser.

Por isso, diante dessa fluidez e mistos de apegos e desapegos, entende-se que a sala de aula precisa incitar a interação, o convívio e os entrelaços humanos que sustentam as aprendizagens e subjetividades do ser. É preciso compreender que os indivíduos da escola importam e precisam ter seus espaços de fala e suas vozes ouvidas dentro da sala de aula. Assim, trabalhar com literatura em inglês implica os ecos vozeados por meio dos textos, tanto escritos quanto falados, que, para Bakhtin (2003, 2006), são discursos sócio-historicamente constituídos.

Portanto, os sujeitos pertencentes à escola pública são mutáveis, atravessados por suas ideologias de vida e suas culturas, vivendo suas próprias realidades, muitas vezes marginalizadas socialmente, mas que precisam ser consideradas dentro da sala de aula. Se, para Freire (1979), a educação é uma forma de se libertar das prisões mentais e sociais, então é através dela que se é possível lutar, por exemplo, contra as marginalizações que grupos sociais enfrentam diariamente.

3.2 Fundamentos Bakhtinianos e Benvenisteanos da linguagem e da subjetividade humana

Partindo dos estudos de Bakhtin (2003, 2006), compreendemos que o homem é o único ser capaz de produzir linguagem e que é por meio dela que se expressa a comunicação humana. Nessa perspectiva, considera-se que ele é o único ser capaz de falar, de usar e veicular a língua em seus interesses de linguagem e comunicação.

Conforme discutido até aqui, as pessoas ressignificam constantemente as formas de produzir linguagem e, ao revisitarmos Benveniste (1976, 1989), podemos compreender que isso acontece porque, ao convivemos uns com os outros, temos a possibilidade de, (in)conscientemente, descobrimos novas formas de ser, sendo essas formas reproduzidas através da comunicação humana.

Em suas interações cotidianas, o ser humano desenvolve por meio da linguagem múltiplas maneiras para externar seus pensamentos, sentimentos, intenções, interesses, emoções, gostos, ideologias, crenças, entre outras abstrações humanas. No modelo de concepção de linguagem Bakhtiniano (2006), entende-se que os sujeitos são constituídos sócio-historicamente e que, na condição de produtores de linguagem, demarcam suas épocas e classes sociais às quais pertencem através da significação do ser e da expressão da linguagem.

Assim sendo, ela – a linguagem – passa a ser vista como um produto sócio-histórico da humanidade, que é desenvolvida em prol da comunicação. Por isso, é tida como um instrumento das relações sociais. Bakhtin (2003, 2006) entende que a língua é um conjunto de formas linguísticas que é empregada em enunciação, oral ou escrita. Assim, a linguagem se produz por meio desse processo que é, para ele, “[...] produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 114). Com isso, entende-se que a enunciação só é possível porque é fruto de uma contextualização social à qual o indivíduo é pertencente. O sujeito que enuncia produz sentido àquilo que está sendo enunciado ao dirigir a palavra ao interlocutor, ou seja, àquele que participa da interação comunicativa.

Com Benveniste (1989), compreendemos que a enunciação é um ato individual do sujeito enunciador, em outras palavras, é o colocar a língua em prática por meio desse ato que é tão único. De acordo com esse autor, ninguém pode enunciar pelo outro através de seu canal de produção de enunciados e, logo, de linguagem e de discurso. Por outro lado, o tempo/momento de fala nunca será o mesmo entre um enunciado e outro, pois sua unicidade acontece sempre à medida que um enunciado é produzido. Nesse contexto, toda enunciação é uma nova atividade de produção com um novo efeito de sentido, produzido através de um exercício individual intransferível.

Em contrapartida, com base nas ideias de Bakhtin (2006) e de Benveniste (1989), entendemos que essa ação individual de utilizar a língua e empregar as suas formas para se produzir linguagem é um ato também contextual e social, pois quem enuncia (o locutor) produz efeito de sentido ao dito, e o ouvinte (interlocutor), por sua vez, também atribui efeito à mensagem que está sendo recebida. Além do mais, Bakhtin (2006) afirma que somos produtos do meio em que vivemos, por isso nossas produções enunciativas são reflexos dessas relações, e nunca ações neutras.

Ao retomarmos as afirmações de Benveniste (1989) sobre a produção de novos efeitos de sentidos diante de um único enunciado é que refletimos que o diálogo dentro de uma sala de aula é extremamente relevante quando se pretende desenvolver o senso crítico nos alunos, dentro desse âmbito. Bakhtin (2006) fundamenta que somos usuários de uma língua e que no processo de enunciação tomamos a palavra que funciona como uma espécie de ápice das relações sociais.

O sentido de “palavra” atribuído pelo autor pode ser discutido por diferentes vieses, isso porque Bakhtin (2006) amplifica suas atribuições a esse termo de modo a abrir leques para diversas reflexões. Contudo, trazemos aqui, sob suas concepções, apenas o sentido de palavra como parte intrínseca e indissociável da enunciação e como uma espécie de “singularidade” do

sujeito que enuncia. Dito de outro modo, a compreendemos como um domínio utilizado para a auto expressão e como discurso.

O autor nos diz que

[e]ssa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (BAKHTIN, 2006, p. 115, grifos do autor).

Portanto,

[a]través da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115)

A presente colocação Bakhtiniana nos faz refletir que a palavra é um meio para a definição do sujeito, a qual se faz seu domínio. Contudo, esse domínio é compartilhado com o outro e pertencente também ao outro, pois a palavra, nesse sentido, não se destina ao nada, ela se destina a alguém. Como salienta o referido estudioso, a palavra possui dois lados, sendo eles seu ponto de partida e seu ponto de chegada.

Bakhtin (2006) orienta que o ato de produzir linguagem por ser uma característica humana depende do ato de pensar do indivíduo, ou seja, da expressão de seus pensamentos. No entanto, esse ato em si demanda o envolvimento de outros processos externos ao indivíduo, pois “[o] mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 115). Assim, podemos entender esse auditório social como sendo o contexto e bagagem humana a qual ele constrói duramente seus processos interativos e baseado em seu contexto de vida, de convivência e de inserção social, ao longo de sua vida. Por isso é um processo historicamente constituído, porque esse contexto de vida envolve as relações de seu passado e presente.

Dada essa questão, compreendemos a importância do outro para a nossa formação subjetiva e crítica. “O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social.” (BAKHTIN, 2006, p. 116). Nesse sentido, quanto mais interagido o indivíduo for, mais o referido auditório social se

constitui e se expande. Sob essa ótica, pressupõe-se que a expressão do pensamento é uma atividade individualizada, porque acontece na mente particular de cada um, porém demarcada pelo social, o que implicaria dizer que nem o pensar do próprio indivíduo é completamente seu.

A construção das ideologias de uma pessoa, suas crenças, sua forma de ler e entender o mundo e as coisas ao seu redor, seus gostos e as implicâncias dessas políticas de uma certa maneira são constituídos em relação ao outro e confluem para a constituição do outro. “A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social.” (BAKHTIN, 2006, p. 120), por isso o ser humano não se faz sozinho, não é possível se desassociar do restante do mundo e nem ser completamente autônomo, dono de uma ideologia completamente autêntica.

Essa questão justifica a necessidade de entendermos conceitos de discursos e sua relação no processo enunciação e uso da língua. Retomemos a ideia de enunciação de Bakhtin (2006), que, para o autor, é um processo constituído numa esfera de interação social contextualizada. Em contrapartida, Benveniste (1976, 989) entende por enunciação como o aparelho formal da língua, pois é a partir desse ato de empregar a língua e colocá-la em funcionamento é que se constitui o discurso.

Pode-se dizer que a enunciação é produto de uma coexistência contextual. Assim,

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 1989, p. 83-84)

Com isso, entende-se que a enunciação é produzida em prol do discurso, ou seja, é com a intenção de se produzir sentido, linguagem e comunicação que se enuncia, e todos esses aspectos se constituem entre si. Em seu texto, o escritor não deixa explícito sua definição de discurso, o que nos leva a interpretar a partir das entrelinhas em sua escrita uma possível relação entre discurso e enunciado, e, logo, uma possível definição desse conceito.

Benveniste (1976, 1989) em suas elucidaciones trata dos conceitos, além dos já tratados aqui, de temporalidade, parceria, diálogo, subjetividade, entre outros. Compreendendo sua definição de enunciação, resta-nos refletir como esses outros conceitos se relacionam a esse processo e como se entrelaça ao que venha a ser discurso e linguagem em nossa interpretação das concepções Benvenistianas.

Em revisitação do seguinte trecho, podemos perceber o que a linguagem é para esse filósofo. Observemos:

[c]ada enunciação é um ato que serve o propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais, a linguagem, nesta função, manifesta-se-nos, não como um instrumento de reflexão mas como um modo de ação” (BENVENISTE, 1989, p. 90)

Nesse sentido, a linguagem, que para ele é parte da natureza humana, é todo o processo de acionamento ao ato de enunciar e de produzir discurso, o que implicaria criar a instância do próprio discurso e, logo, efeito de sentido e transmissão de sua mensagem a quem a recebe. Além do mais, o retratado trecho aborda outro conceito Benvenistiano que diz respeito à questão da parceria, a qual o interlocutor é visto pelo autor como um parceiro na relação da linguagem e na produção enunciativa e discursiva.

O autor nos esclarece que “[o] que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva* com o *parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1989, p. 87, grifo do autor). Portanto, o processo enunciativo é **sempre** uma relação com outro, externo ou interno. É cabível ressaltar a concepção Benvenistiana de tempo, a qual nos diz que todo esse processo criado no âmbito da linguagem, ou seja, na ação da linguagem, acontece em uma temporalidade linguística no tempo presente, por isso o tempo de fala é um momento único.

Para ele,

[p]oder-se-ia supor que a temporalidade é um quadro inato do pensamento. Ela é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. O presente é propriamente a origem do tempo. (BENVENISTE, 1989, p. 85)

Com base no exposto, entende-se que todo processo enunciativo só pode ocorrer no exato momento de sua produção, ou seja, no tempo presente, e que esse tempo comporta todo ato novo de produção de sentido.

Dito de outra forma, “[...] o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’ e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (BENVENISTE, 1989, p. 85) e, com essa afirmação, compreende-se o discurso como o efeito de sentido e o conteúdo do enunciado. Assim, a enunciação e discurso estão intrinsecamente interlaçados de modo que não há discurso sem enunciação e enunciação sem discurso, por sua vez, seria apenas

uma escolha desconectada de elementos linguísticos aleatórios e seu uso seria vazio e sem significância.

Ainda com a intenção de compreendermos o sentido de discurso, revisitamos Bakhtin (2006), que, em seu turno, de igual modo, parece não transparecer um significado concreto do que ele venha a ser. Todavia, percebe-se uma relação entre discurso e palavra na escrita do autor, o que nos sugere que tanto Benveniste (1989) quanto Bakhtin (2006) entendem discurso como a produção de sentido.

Bakhtin (2006), ao explicar sobre a atividade mental e pensamento humanos, entende a palavra como um domínio interno que é exteriorizado em função do diálogo e da interação humana. Todavia, essa palavra interna é tida como uma espécie de discurso interno, em que

a palavra (o *discurso interior*) se revela como o material semiótico privilegiado do psiquismo. É verdade que o discurso interior se entrecruza com uma massa de outras reações gestuais com valor semiótico. Mas a palavra se apresenta como o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada, enquanto que a exclusão de todos os outros movimentos expressivos a diminuiriam muito pouco. (BAKHTIN, 2006, p. 51, grifo do autor)

Dado essa afirmação, discute-se, pois, o discurso no domínio interno do sujeito, o que indica que discursos exteriorizados, compartilhados e reproduzidos socialmente possivelmente integrariam outro contexto de discurso. Dessa forma, pautando-nos nas relações entre discurso e palavra e nas discussões ressaltadas é que compreendemos o discurso como o propósito da enunciação e como organização e expressão do pensamento humano.

Os autores, Bakhtin (2006) e Benveniste (1976, 1989), elucidam sobre a importância do diálogo para o desenvolvimento subjetivo humano. Conforme vimos, o ser humano é condicionado ao outro de modo que é na relação com o outro que ele se constitui e que, conseqüentemente, permite que o outro seja constituído. Além do mais, por sermos seres sociais, é no contexto de nossas realidades de vida que nos firmamos sujeitos. Portanto, estando condicionados ao meio social, somos reflexos daquilo que a sociedade produz e reproduz, ao tempo em que somos, também, produtores e reprodutores.

Benveniste (1989, p. 87, grifo do autor) afirma que “[o] que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo”. O diálogo para o autor é uma situação processual que se caracteriza em uma dada espécie de estrutura, a qual é organizada no âmbito da enunciação e do discurso com duas figuras que são protagonistas. Assim, surge a relação do **eu** com o **outro** na produção discursiva, ou relação **eu** e **tu**. Em outras palavras, entende-se que não há produção de discurso

sem o outro e sem um contexto social e histórico, que possibilita e que é possibilitado por essa relação paralela.

Benveniste (1976) entende que a subjetividade humana é uma atribuição genuína da linguagem e que, por isso, é um processo que depende dessa interrelação para se desenvolver. O teórico aborda a questão da subjetividade em seu sentido de “consciência de si mesmo” e esclarece que o indivíduo transpõe essa consciência em contato com o outro durante seus contextos de produção de linguagem. Portanto, a consciência humana é uma condição “ambígua” porque depende de sua capacidade interna de consciência, ao tempo em que necessita também de relações exteriores a si, envolvendo outros sujeitos em contexto de socialização para se firmar e coexistir.

Assim, de acordo com o estudioso é no outro que se constitui o sujeito, o ser social e é no diálogo que se é possível contrastar essa experiência. Isso se evidencia quando é dito pelo autor que

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não me emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. (BENVENISTE, 1976, p. 286, grifo do autor).

[...] *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e *tu* designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos de instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como “sujeito” (BENVENISTE, 1976, p. 288, grifo do autor).

Dessa maneira, é na produção discursiva nas mais diversas esferas de interações humanas que o indivíduo se caracteriza como ser social, ser consciente e sujeito ativo e produtor de linguagem no âmbito social.

Portanto,

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas ‘vazias’ das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere-se à sua ‘pessoa’, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes (BENVENISTE, 1976, p. 289, grifo do autor).

Dadas as afirmações, compreende-se o papel do diálogo na formação subjetiva do sujeito em espaços formadores como a sala de aula. Se é a partir do contato com o outro que se

constroem novas formas de ver, viver e conviver, então o diálogo pode ser compreendido como bases das relações humanas, inclusive nos processos de formação escolar.

Dessa forma, entende-se que é no estar com o outro que o indivíduo descobre o *eu*, portanto, é no contato com o novo proporcionado através do contato com o outro que ele capaz de se redirecionar dentro de si mesmo e diante do mundo a seu redor. Assim, ele (re)descobre outros novos olhares, perspectivas, sensações, sentimentos, interesses, aprendizagens e, conseqüentemente, novas formas de produzir linguagem, saberes e novos conhecimentos, e estes movimentam a sociedade e sua existência em conjuntura histórica e social.

Todas essas questões aqui discutidas sobre os fundamentos da linguagem podem explicar como a linguagem e interação humana proporcionam e são partes do processo de desenvolvimento crítico do ser humano, isto é, de como um sujeito se constitui crítico. Por isso, a relevância de seu desdobramento neste estudo. Assim sendo, tais premissas devem ser consideradas pelo professor de inglês em suas aulas com alunos de um plano piloto no novo ensino médio de escola pública.

3.3 Paulo Freire e a formação crítica e identitária no contexto da sala de aula

Freire (1979, 1989, 1997, 2002) foi um grande filósofo brasileiro que debruçou seus estudos em reflexões sobre a (trans)formação humana através da educação. Esse educador dedicou-se a pensar em como ela pode ser um caminho transformador capaz de libertar as pessoas de suas próprias grades mentais e, assim, modificarem a realidade social em que vivem.

A obra desse estudioso instiga reflexões acerca dos papéis e funções de um educador, de como deve se pautar o processo de ensino e aprendizagem e de como nós, professores, podemos direcionar nossas práticas didáticas e educativas no processo de formação escolar de nossos alunos.

Assim, Freire (1979,1989,1997, 2002) se propõe a defender sobre o processo de desenvolvimento da criticidade do estudante como sendo um processo mais que necessário para se alcançar essa educação transformadora. Em outras palavras, a formação e desenvolvimento crítico do sujeito propicia sua emancipação social.

A citada emancipação não diz respeito ao afastamento do ser da sociedade ou de sua independência, isolamento e distanciamento de outras pessoas. Muito pelo contrário disso, o autor compreende a importância das relações humanas para se desenvolver criticamente.

Dessa forma, essa emancipação refere-se ao processo de descolonização e desalienação. O referido autor justifica que uma sociedade alienada é uma sociedade presa dentro de suas

próprias grades, logo, um sujeito alienado é um sujeito preso. Nesse pensamento, uma educação transformadora convoca a emancipação e a liberdade desse sujeito a partir de seu reconhecimento crítico sobre si mesmo e sobre o mundo em que se vive. Por isso, a sala de aula não pode ser tida e conduzida como um ambiente isolado e neutro, e nem ser um lugar onde se transfere saberes.

Sob essa perspectiva, as concepções Freirianas compreendem a escola como um ambiente de construção de conhecimentos e de formação do sujeito, prezando pelo seu empenho crítico. Assim, o professor passa a ser visto como um mediador, aquele que conduz e orienta e que contribui para que seus alunos alcancem, por si só, o reconhecimento crítico sobre si mesmos, sobre o meio em que vivem, sobre seus papéis na sociedade, sobre a vida, sobre o mundo. Sob esse pensamento, refletimos que a emancipação social seria o ápice desse reconhecimento e o sujeito se tornaria livre, reconhecendo que ao exercer sua liberdade de pensamento, ele descobre e aprende.

A partir desse ponto de vista corroboramos que um indivíduo, ao usufruir de sua liberdade crítica, poderia, por exemplo, questionar as marginalizações sociais às quais está exposto, as imposições ideológicas, as imposições de padronizações diversas e muitas outras questões que podem se tornar verdadeiras grades humanas, prendendo-o a diversos tipos de situações desumanas.

Em um trecho de sua fala, Freire (1989) reporta sobre a marginação que desde muito tempo vem sendo uma realidade recorrente e, por isso, pode ser tema a ser discutido no contexto da sala de aula e tratado numa perspectiva consciente e crítica, pois

[d]o ponto de vista autoritariamente elitista, por isso mesmo reacionário, há uma incapacidade quase natural do povão. Incapaz de pensar certo, de abstrair, de conhecer, de criar, eternamente "de menor", permanentemente exposto às idéias chamadas exóticas, o povão precisa de ser "defendido". A sabedoria popular não existe, as manifestações autênticas da cultura do povo não existem, a memória de suas lutas precisa ser esquecida, ou aquelas lutas contadas de maneira diferente; a "proverbial incultura" do povão não permite que ele participe ativamente da reinvenção constante da sua sociedade. Os que pensam assim e assim agem, defendem uma estranha democracia, que será tão mais "pura" e perfeita, segundo eles, quanto menos povo nela participe. "Elitizar" os grupos populares com o desrespeito, obviamente, de sua linguagem e de sua visão de mundo, seria o sonho jamais, me parece, a ser logrado dos que se põem nesta perspectiva (FREIRE, 1989, p. 20).

Diante disso, entendemos que ainda é urgente e necessário a discussão de tópicos como esses levantados por Freire (1989). Conforme vimos com Bauman (2001, 2007), a sociedade vem se tornando cada vez mais individualizada e questões que deveriam ser consideradas

coletivamente podem estar sendo deixadas de lado. A sala de aula é um ambiente oportuno para a criação e veiculação de discursos emergentes e necessários tais como esses.

Se para Bakhtin (2006) os discursos são produtos humanos constituídos em contextos sócio-históricos, então isso nos remete a pensar que discursos podem ser construídos, desconstruídos e reconstruídos. Assim sendo, tratar sobre as questões de marginalizações sociais e da diversidade humana, por exemplo, nas aulas de escola pública, seria uma maneira de oportunizar ressignificações de discursos e, logo, de posicionamentos críticos.

Para Freire (1989), a ação da criticidade gera transformações. Então, nesse sentido, um sujeito consciente de si, de seus papéis sociais, de sua condição de agente produtor e reproduzidor de língua e linguagem, de sujeito, de usuário da língua e de (re)produtor de discursos será capaz de transformar o meio em que vive e de se emancipar.

É responsabilidade da educação escolar, segundo Freire (1979, 1989, 1997, 2002), oferecer um ensino que favoreça o desenvolvimento do ser como sujeito crítico e é, por isso, que o ato de ler criticamente se torna tão essencial nas aulas de qualquer etapa de ensino durante a formação escolar. Para o referido estudioso, uma leitura crítica possibilita a leitura crítica do mundo e isso pode acontecer a partir das várias formas de se fazer texto dentro da linguagem e da comunicação humana.

Diante disso, entende-se que através da oralidade, que é uma forma de expressão de linguagem humana, seria possível se construir a criticidade, por isso é importante que o professor incite a socialização de ideias em processos de interação. No conceito de compreensão de mundo abordada pelo autor, preza-se, em primeiro plano, pela leitura crítica da palavra, dito de outra maneira, a leitura crítica daquele que se vê, que lê, que se fala, que se ouve. É a compreensão consciente do mundo que cerca o sujeito, do mundo no qual ele vive e do qual constrói e faz parte.

Observemos um trecho em que ele esclarece sobre a leitura crítica em seu sentido abrangente

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

As considerações Freireanas vão ao encontro das concepções Bakhtinianas e Benvenisteanas dispostas neste trabalho e reforçam afirmações de que o ser humano não pode se construir sozinho, pois a própria leitura de mundo é uma constituição contínua que se relaciona e se conecta, de alguma forma, a outras pessoas e às suas respectivas visões de mundo, ainda que em momentos diferentes dentro da historicidade humana na terra. Tal pressuposto considera que é na interação que se descobre, que se aprende e que se torna crítico e sensível àquilo que o cerca.

Apesar de Freire (1989) se dedicar a teorizar sobre a alfabetização, podemos considerar que suas contribuições sobre criticidade e leitura crítica de mundo se fazem recorrentes para qualquer etapa da formação escolar, inclusive no ensino médio, pois o autor nos diz que

Um outro ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica da educação, [...] é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1989, p. 16-17).

E ele completa nos afirmando que

[v]iver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. (FREIRE, 1989, p. 17)

Sob essa ótica Freiriana, entendemos, pois, que o ser humano é um ser de linguagem, por causa disso sua capacidade de se expressar criticamente, independentemente de sua idade, fase de vida e etapa de formação escolar. Por isso, a premissa de incitar a criticidade humana é dever de todo e qualquer professor, inclusive do professor de língua estrangeira, e isso deve parte de sua praxe, fazendo valer, assim, o cumprimento de seu papel de educador.

Em síntese, ao que exploramos até aqui, entendemos que ser crítico é olhar para algo a partir de variados ângulos e óticas o quanto possível e além do que se basta. Somos partes de fatores e fenômenos sociais que circundam a sociedade e nosso contexto de vida. Assim, estamos marcados e atravessados, ainda que direta ou indiretamente. Sendo uma pessoa fruto da sociedade e da sua formação, logo, de alguma forma, as questões sociais dizem respeito em

certa medida a essa pessoa. Diante disso, nem o professor, nem os alunos são agentes neutros e passivos nos processos de (re)produções discursivas dentro da sala de aula.

A BNCC defende que o aluno seja protagonista social e crítico e que através de suas práticas sociais diversas ele exerça sua cidadania, sua criticidade e, logo, seu protagonismo. Contudo, para isso é necessário que o aluno aprenda a ser capaz de “Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada.” (FREIRE, 1979, p. 7).

Por esse ângulo, podemos refletir que ser crítico é ser consciente de si, de seu papel social e de sua condição humana, que é ser e estar condicionado pelo mundo à sua volta. Freire (1979, p. 15) defende que “[o] homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo”. Assim sendo, todo sujeito é responsável em criar e dar sentido ao mundo em que vive produzindo moldes e conduzindo práticas à sua própria maneira, mediante reflexos da própria sociedade.

Se constituir crítico é também compreender que todo ser humano é parte desse processo de transcendência citado por Freire (1979) e entender que não existe o **eu** sem o **você** (BENVENISTE, 1976, 1989) e que a sociedade é o composto desse *eu* e desse *você* convertidos em **nós**. É, portanto, uma relação entre mundo e homem e homem e mundo, e

A primeira característica desta relação é a de refletir sobre este mesmo ato. Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). (FREIRE, 1979, p. 16)

Isso justifica a demanda de se conhecer a si mesmo e aprender a olhar as coisas de um ponto de vista interno e externo, digamos assim. Interno porque, se para Freire (1979) somos partes do mundo e da sociedade em que vivemos, então as questões que nos cercam nos envolvem de alguma maneira, nos possibilitando de olharmos a questão de nosso ponto de referência sobre essa questão; e externo porque o autor diz que é preciso nos distanciarmos de nossa realidade para olhá-la de fora e, só assim, podermos transformá-la de alguma forma.

Freire (1979) ainda discute sobre a alienação e nos diz que um sujeito crítico é aquele que não se permite ser alienado, que se abre à novas perspectivas e reconhece que as coisas mudam, o que implica considerar que as pessoas, os contextos e a sociedade mudam. Se tudo muda, logo, a própria mudança pode ser tema de discussões em sala de aula.

Diante de todas essas questões, qual seria o papel do professor de inglês frente ao processo de desenvolvimento crítico do aluno de um plano piloto? Freire (1979, 1989, 2002) nos diz que o professor precisa ser democrático; ser mediador e não transmissor de conhecimentos; instigar o processo de criticidade do aluno; respeitar o direito de fala de seu aluno e sua bagagem de vida; lançar mão do diálogo; estar aberto ao novo e às mudanças do mundo e da sociedade.

É salutar reafirmar que

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 1979, p. 17).

Por isso,

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2002, p. 13).

Em suma, entendemos que, para se desenvolver no aluno de um plano piloto de escola pública a sua criticidade, o professor deve assumir a postura de mediador, apostar na interação e no diálogo, oportunizar processos de discursivização e fazer da sala de aula um espaço para que vozes sejam ecoadas, considerando que a sala de aula não é um espaço vazio e distante do mundo, da sociedade e do meio social do qual cada sujeito presente faz parte.

3. 4 Premissas para o ensino-aprendizagem de inglês e o processo de comunicação na língua

Consideramos a premissa de que as línguas são flexíveis, mutáveis, variáveis e que as pessoas as usam de maneiras diferentes. Por isso, as suas possibilidades de variações são infinitas. Segundo Görski et al. (2010) os estudos da Sociolinguística Variacionista - uma vertente da Sociolinguística que investiga teorias de variação e mudanças na língua - direcionados por estudiosos como o linguista William Labov (2008), adotam o conceito de que

toda língua é mutável e não homogênea. Assim, assumimos aqui tal conceito defendido pela Sociolinguística Variacionista para reconhecermos neste estudo a existência da diversidade linguística e de variações da língua inglesa.

Alkmim (2006) explica que todas as línguas sofrem influências e mudanças e que elas são constituídas socialmente e instituídas historicamente. Assim, as variações geográficas e sociais são condições que determinam as variações linguísticas, sendo que a primeira estabelece a distribuição das diferenças linguística em dados espaços físicos, e a segunda designa as variações veiculadas a fatores identitários e de contextos sociais e culturais que envolvem idade, sexo, contextos de fala, classes sociais, entre outros aspectos.

Ao retomarmos os estudos Bakhtinianos (2006), Benvenisteanos (1976, 1989) e suas afirmações de que há individualidade e peculiaridade no ato de cada ser humano servir-se de uma língua e dela fazer uso em seus processos enunciativos, concluímos que ninguém usa a língua do exato modo que outro, ainda que estando em contextos geográficos iguais e em contextos socioculturais semelhantes.

Rajagopalan (2003, 2004, 2005, 2009, 2011) é um teórico e grande linguista aplicado da LACC que vem dedicando seus estudos a investigar contextos, condições, circunstâncias, influências, fenômenos e questões que envolvem processos da língua inglesa e sua constante ascendência mundial, bem como fatores que se relacionam ao ensino, aprendizagem e uso dessa língua.

O referido teórico defende o inglês como sendo uma língua franca, aquela que se tornou a língua da era da globalização e fronteira de interação entre pessoas do mundo todo através de seu domínio, usos e comunicação. Por esse fator, é que ela é multicultural e atravessada por outras línguas, não pertence mais a uma única nação ou país, se tornando língua mundial, sem donos e não hegemônica.

A língua inglesa pode ser aprendida em diferentes contextos, como língua materna de um país, como segunda língua ou, até mesmo, como língua estrangeira, sendo que este último se refere a uma língua que não é nem materna e nem oficial de um lugar, como aqui no Brasil, por exemplo. Contudo, independentemente de seus contextos de aprendizagens e usos, o inglês é língua de caráter global, conforme esclarece o autor. Dessa forma, é língua da comunicação da era da globalização e da pós-modernidade, o que justifica sua escolha como a língua estrangeira de ensino obrigatório na educação básica do país.

Outra questão que se faz relevante ser destacada é a constatação de Rajagopalan (2003) a respeito da não padronização, ou hegemonização, do inglês. O autor busca a todo momento em seu texto desmitificar a visão socialmente constituída de que o falante nativo é o falante

perfeito, ou que o inglês de um falante nativo é o mais adequado a ser ensinado, aprendido e reproduzido. Assim, o autor é contra a imposição da padronização do inglês de uma determinada localidade como centralidade e referência de língua a ser falada. De acordo com ele, as línguas sofrem influências de seus usuários o tempo inteiro. Por isso, elas são mistas, ainda mais quando faladas por falantes de outras línguas e de outros lugares.

Nesse sentido, não existe um modelo considerado certo e adequado de língua inglesa a ser ensinado, aprendido e utilizado. Em suma, o que existe é o inglês da comunicação, aquele que serve aos propósitos da linguagem e interação humana e que não possui apenas uma identidade, cultura e dono. Sob essa perspectiva, o estudioso defende a existência do *World English*, um conceito adotado dentro do campo dos estudos da LACC no Brasil, que é entendido pelo autor como um fenômeno linguístico que oriunda das transformações e mutações que essa língua vem sofrendo a cada vez que utilizada por seus falantes ao redor do mundo.

O termo *World English* em tradução livre indicaria o “Inglês Mundial”, porém, a terminologia costuma ser utilizada sem tradução para o português em grande parte dos textos de Rajagopalan, talvez pela intencionalidade de enfatizar a partir do próprio uso da palavra em inglês o que esse fenômeno é e representa dentro dessa língua e em seus muitos usos. Para ele,

A língua inglesa, já há um bom tempo, deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país. [...] uma língua como o inglês [...] só pode ser caracterizada como internacional pelo fato de ter deixado de ser o monopólio de uma só nação. Ou seja, *em sua condição de língua internacional*, aquilo que chamo de “World English” [...] não tem falantes nativos” (RAJAGOPALA, 2009, p. 41, grifo do autor).

Dessa maneira, o referenciado fenômeno linguístico se trata de integrações culturais e linguísticas a esse idioma. Vale ressaltar que, para Rajagopalan (2005, 2009), o *World English* se relaciona a novas formas de falar, novos sotaques, novas variações, entre outros surgimentos provenientes dos diversos contextos de usos.

Por ser viva, a língua é mutável, como bem defende o autor, e esse fator justifica a existência do *World English*. Segundo o linguista aplicado crítico, ele

[...] não é simplesmente a língua inglesa que se tornou a *língua mundi*. Consideremos, antes de mais nada, um fato curioso, porém nem sempre lembrado nas discussões acerca do papel da língua inglesa no mundo. A língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja [...] (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151, grifo do autor).

Portanto, isso significa afirmar que

É óbvio que a esmagadora maioria dos que usam o *World English* não pode ser considerada como composta de falantes nativos – afinal de contas, é justamente isso que torna o *World English* um fenômeno linguístico [...]. Agora, como já disse, os nativos também têm seu lugar no “World English”. Só que eles não têm mais nenhum lugar de privilégio como “donos” ou “falantes autênticos” ou o que quer que seja. Eles, na verdade, terão de se adaptar à nova realidade e, em muitos casos, aprender novas formas de falar e ouvir (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42, grifos do autor).

Sendo assim, o inglês é pertencente a quem dele faz uso, independentemente de como, por que, para quê e de quais sejam os propósitos contextuais da aplicabilidade da língua. Dessa forma, nenhum falante reproduz a língua como o outro, e todo falante demarca a língua falada por meio de sua peculiaridade humana e subjetiva. Assim, corroboramos com as teorias de Rajagopalan (2003, 2004, 2005, 2009) e suas afirmações sobre a existência do fenômeno *World English*, que, no contexto de usos práticos do inglês para fins de comunicação, é um fenômeno que estabelece o inglês utilizado no dia a dia.

O estudioso ainda aponta que o fenômeno do *World English* está presente no cotidiano de inúmeros usuários que se servem do inglês para constituírem relações em diversas esferas sociais e sob múltiplas finalidades, como, por exemplo, na comercialização e no mundo dos negócios; na carreira profissional; no contato com outros povos; no mundo virtual; entre outros contextos em que o inglês se torna língua fronteiriça e que une pessoas de outras línguas e de outras localidades.

Rajagopalan (2009) argumenta que esse fenômeno linguístico pertence a todos os usuários que recorrem ao inglês, que é língua franca, para servirem a seus propósitos, quer seja apenas para ouvir músicas ou, até mesmo, para ler livros, instruções etc. Para ele, o inglês está em toda parte, em diversos lugares e culturas, por isso é fortemente marcado. A exemplo disso, podemos citar, nessa era globalizada e tecnológica, o constante uso de redes sociais, aplicativos de pesquisa, ferramentas audiovisuais, jogos, entre outros entretenimentos que pessoas acessam em seus aparelhos celulares, *tablets*, *notebooks* e outros tipos de aparelhos e plataformas.

Tais usos constantes envolvem, de alguma forma, o contato direto e/ou indireto com a língua, como é o caso das redes sociais, como *facebook*, *tik tok*, *instagram*, *youtube*, *twitter* e *whatsapp*, em que a língua inglesa veicula o tempo inteiro e pode ser vista em trechos de músicas nos *stories*, em matérias, publicações, nas *fake News*, em páginas e canais etc.

Ainda virtualmente, a língua aparece em instruções de jogos *on-line* e virtuais como *Free Fire*, *Call of Duty*, joguinhos de sinuca, futebol e, até mesmo, nos aplicativos de interação virtual em que pessoas se veem e se falam cara a cara, de modo virtual, tendo contato com

peessoas do mundo todo, inclusive com outros falantes do inglês em circunstâncias distintas, com usuários de língua materna, segunda língua e língua estrangeira. Além disso tudo, os próprios aplicativos, muitas vezes, são nomeados em inglês e até mesmo suas instruções de uso e manutenção são feitos nesse idioma.

Diante disso, refletimos que alunos brasileiros e aprendizes da língua inglesa como língua estrangeira estão cercados por essa língua de várias formas diferentes e dela fazem uso em seus cotidianos, ainda que em níveis diferentes e de maneira imperceptível.

Portanto, ao considerar os processos de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, com ênfase no público dos alunos de um plano piloto do ensino médio, não se pode deixar de lado essa compreensão da realidade híbrida da língua inglesa no mundo que nos cerca e de suas diversas faces em sua condição de *World English*.

3.4.1 Como ensinar inglês ao aluno de um plano piloto do ensino médio de escola pública?

Leffa (2011, p. 16) orienta que “O domínio de uma língua estrangeira não é uma competência que possa ser disfarçada. Podemos fingir sentimentos que não temos e até fazer de conta que compreendemos o que nos dizem, mas ninguém pode fingir que fala inglês”. Dessa forma, ou os alunos dessa língua aprendem a se comunicar de fato ou não. Não pode haver faz de conta. Entretanto, a aprendizagem linguística é um processo e, segundo o referido autor, ele demanda tempo.

Sob essa perspectiva, para respondermos ao questionamento ancorado no subtítulo acima, argumentaremos a seguir o papel do professor para o desenvolvimento do processo de aprendizagem linguística no desdobramento da comunicação do aluno de um plano piloto de ensino médio de escola pública, na sala de aula.

Baseados nos estudos dos teóricos da LACC, a exemplo de Rajagopalan (2004, 2005, 2009, 2011), de Leffa (2009, 2011), de Schmitz (2009, 2011), de Paiva (2009, 2011) e de Celani (2016), destacamos que o papel do professor nesse contexto indicaria quatro posturas em sua ação pedagógica, em que ele precisaria: a) ser includente; b) criar um espaço de constantes usos da língua; c) ser professor do *World English*; e d) incentivar a autonomia em seus aprendizes. As três primeiras posturas poderiam ser desenvolvidas simultaneamente em processo natural durante as aulas de inglês, porque se entrelaçam e se complementam no processo de ensino e aprendizagem da língua; e a quarta poderia ser instigada para além da sala de aula.

Partindo, pois, da questão da inclusão, Leffa (2009) argumenta que, para ser incluído, o professor precisa, em um primeiro momento, compreender os aspectos que induzem a exclusão de seus alunos dos contextos de usos da língua e de acesso a ela. Dessa forma, ao revisitarmos Rajagopalan (2003), identificamos nas falas do autor a afirmação de que ainda é muito comum que o estudante de língua inglesa não se sinta familiarizado com a língua, por não se sentir íntimo a ela. Ele esclarece que esse fator existe em decorrência da consequência de um processo histórico e contextual da inserção da língua inglesa nos domínios do ensino do nosso país.

Para Rajagopalan (2009), é usual que essa língua esteja sendo apresentada aos alunos como uma obrigatoriedade e sem o direito de escolhas em aprendê-la. Além do mais, seu ensino nem sempre traz explicações de o porquê ser esta e não outra língua estrangeira a ser ensinada e aprendida. O referido linguista aplicado explica que o inglês está associado a questões de poder, tanto em decorrência de sua ascensão mundial, quanto em seus diversos domínios de interesses políticos.

Assim, nota-se que ele tem sido apresentado, por muitas vezes e em diversos contextos, como língua superior, de uma cultura superior, em caráter de colonização. Em decorrência disso, é que muitos alunos acabam se sentindo inferiorizados tanto em relação à sua própria língua, quanto à sua própria cultura. Assim, o aprendiz acaba se sentindo desmotivado a aprender inglês na escola, pois ele não sente afinidade e nem o sentimento de pertencimento a ela.

Por outro lado, Leffa (2009) salienta que a sociedade em si cria e incita essa exclusão com discursos que emergem no próprio seio da sociedade e que se propagam, sendo (re)produzidos historicamente. Alguns desses discursos envolvem dizer que pobres não podem ou não precisam aprender uma língua estrangeira, que a escola não está apta a ensinar essa língua e ainda que o próprio aluno não é capaz de aprendê-la. Com isso, o estudante passa também a se autoexcluir dos domínios e usos do inglês, uma vez que acredita em tais discursos e que os veem serem reforçados, por vezes, dentro do ambiente escolar.

Conforme anteriormente ressaltado neste estudo, Leffa (2011) enfatiza que a escola pública é, em sua grande maioria, composta, principalmente, por alunos pobres. Assim, é possível refletir que nesse contexto de discursos de exclusão, o aluno se sinta cada vez menos interessado em ampliar suas aprendizagens linguísticas, ainda que essa língua faça parte de seu dia a dia e esteja inserida em sua vida. Sob essa ótica, é possível concluirmos que é preciso haver maior conscientização por parte do estudante sobre o quanto o inglês faz parte de seu contexto.

Dessa forma, entende-se que ser um professor incluyente requer favorecer o reconhecimento do estudante sobre seu pertencimento à língua, permitindo-o compreender que ele é capaz de se comunicar em inglês e utilizar dessa língua para diversos propósitos, inclusive, dentro de sua própria cultura. Apresentar aos alunos a variedade de sotaques e formas de falar, ou, nesse caso, o *World English*, por exemplo, seria uma maneira de instigar no aluno a aceitação quanto à língua e quanto à sua forma de falar inglês.

A BNCC em seu texto já reitera a necessidade do inglês ser apresentado na sala considerando seus aspectos políticos e históricos, em desvendamento dos processos da acessão do inglês como língua franca e de sua adoção como língua estrangeira no país e em seu ensino obrigatório nas escolas. De acordo com o documento, tratar a língua sob esse viés histórico e sob essa perspectiva explicativa possibilitaria o desenvolvimento crítico do estudante, que é um dos principais objetivos do novo ensino médio, propiciando maior afinidade com a língua. Assim, em uma aprendizagem crítica, o domínio da língua, segundo o documento, teria maior desenvoltura.

Além do exposto, há, ainda, outro aspecto extremamente relevante e que faz parte dessa dimensão da inclusão, que é a necessidade de trazer relações entre questões linguísticas e culturais da realidade dos alunos nas aulas de inglês. A BNCC reforça que o ensino precisa ser assim entrelaçado para que seja significativo. Em consonância a isso, Leffa (2009) afirma que

Uma língua é uma maneira de aprender o mundo, envolvendo aspectos linguísticos e culturais. Uma língua internacional, como é o caso do inglês, justamente por ser multicultural, envolve a apreensão de vários mundos [...] incluindo vários países de todos os continentes (Finlândia, África do Sul, Nigéria, Índia etc.)” (LEFFA, 2009, p. 120).

Portanto, “a multiculturalidade da língua inglesa permite que seu ensino parta de qualquer realidade, incluindo a realidade do aluno brasileiro, e qualquer idade e de qualquer parte do Brasil [...]”. (LEFFA, 2009, p. 121). Por conseguinte, é preciso que conhecimentos diversos provenientes de diferentes culturas, inclusive as dos próprios alunos, sejam levados para a sala. Não faz sentido excluir a realidade de vida e o meio em que o estudante está inserido dos moldes de sua aprendizagem.

De acordo com Celani (2016) é preciso tentar unir conhecimentos locais e globais, e, na aula de inglês, isso acontece quando se considera a realidade do aluno e se apresenta a ele na sala de aula outras diversidades de saberes, de contextos de vida e de tradições culturais de povos diferentes. A autora indica que a cultura, o saber e a linguagem são conceitos contextualizados. Por isso, quando se lida com uma língua, as questões de linguagem, de

identidade e, até mesmo, das relações sociais precisam se entrelaçarem à realidade local. Para ela, o professor lida com essa realidade e com base nesse apontamento concluímos que, no reconhecimento dela, ele pode contextualizar o ensino e aprendizagem de inglês de modo a se tornar significativo e de incentivar no aluno seu sentimento de pertencimento à língua.

Em outras palavras, por que não discutir sobre temáticas que são significativas ao aluno por fazerem parte de suas vivências, como a marginalização social e quaisquer outras questões que são, de fato, reais? Por que não (re)conhecer as culturas locais traçando paralelos com outras culturas de falantes do inglês de modo a vislumbrar a multiculturalidade do inglês?

Portanto, ser includente envolve reconhecer os fatores que excluem seus alunos dos domínios e usos do inglês e utilizá-los para desmitificar discursos que interferem no ensino e aprendizagem da língua. Envolve também discutir a língua sob uma perspectiva crítica e histórica, apresentando aos alunos o processo de sua ascensão mundial. É, ainda, descentralizar o ensino e reconhecer que a língua hoje é múltipla, variável e apresenta muitas faces, formas e sotaque, por isso não se pode ser padronizada através de um ensino de inglês hegemônico. É preciso reconhecer nas mais variadas formas de se falar inglês um caminho para a inclusão e a aprendizagem da língua. Por fim, ser includente requer desvelar a realidade de seus alunos e contextualizá-la no processo de ensino e aprendizagem.

Em se tratando da segunda postura do professor de inglês citada neste estudo, Rajagopalan (2003, 2009) defende que a sala de aula de língua inglesa deve ser um espaço para se ter contato com a língua de fato. Por isso, é necessário que a língua seja usada no contexto constantemente, como forma de incentivar o aluno a, aos poucos, acostumar-se com o uso da língua. Assim, para se desenvolver aprendizagens linguísticas e processo de comunicação, o professor pode fazer da sala de aula um espaço de uso constante do inglês de várias formas possíveis, como nos cumprimentos, nas atividades orais e escritas, nos momentos de socialização etc.

Schmitz (2011) confirma que, na aula de língua estrangeira, o professor precisa fazer uso da língua o tempo inteiro, para que os alunos se acostumem a ouvir e até mesmo a falar inglês. Além disso, Paiva (2011) enfatiza que se o foco é aprender o idioma e se comunicar nele, o professor precisa abrir mão de aulas totalmente gramaticais e monótonas. Para ela, “[...] a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, sem restringir seu [...] aspectos apenas formais (gramaticais). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais.” (PAIVA, 2011, p. 32-33), por isso a língua deve ser trabalhada com naturalidade, em um ambiente de usos constantes.

A autora ainda enfatiza que

A sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial, ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e que nem sempre são de interesse do aluno. As frases soltas em exercícios do tipo ‘passe para a negativa ou passe para o plural’ não constituem enunciados na vida real, como o famoso “*The book is on the table*” ou “*The cat is under the table*” (PAIVA, 2011, p. 33, grifos da autora).

Isso mais uma vez reforça que é preciso ser contextual, usar a língua na sala com intencionalidade de usos reais, para que o aluno a veja como uma aprendizagem útil e significativa. Dessa forma, pressupõe-se que os usos constantes da língua aos quais a autora se refere podem acontecer de diversas formas e graus e em momentos diferentes das aulas.

Em consequente, a terceira postura de um professor de língua estrangeira é ser professor de *World English*, como defende Rajagopalan (2003, 2009). Nesse sentido, como já dito e, aqui, mais uma vez reforçado, é preciso desmitificar discursos de que há um inglês padrão e correto a ser ensinado e aprendido. O autor afirma que

Como professores de inglês, é nosso dever preparar nossos alunos para serem cidadãos de mundo novo que se descortina diante dos nossos olhos e sobre o qual temos apenas uma ideia ainda muito vaga. Para atuar nesse admirável novo mundo, os nossos alunos têm de aprender a lidar com *todas* as formas de falar inglês (RAJAGOPALAN, 2009, p. 45, grifo do autor).

E complementa que

Cabe ao professor do *World English* expor seus alunos a um grande número de variedades de ritmos e sotaques, pouco importando se eles são “nativos” ou não. Outro cuidado que o professor deve ter, desde o princípio, é o de desvincular a língua da cultura desse ou daquele país, posto que o *World English* é eminentemente transnacional e reflete diversas culturas ao redor do mundo [...]. Não estou dizendo, de forma alguma, que devemos romper de vez a ligação íntima entre língua e cultura, estou dizendo apenas que o *World English* não pode ser, de maneira simplória, ligado a uma cultura particular” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 46, grifos do autor).

Portanto, é urgente que nesse novo ensino médio se adote uma nova postura de ensino de inglês que desvele as múltiplas faces da língua, que se considere suas diversas variedades e que ela seja entendida e ensinada como língua mista e mutável.

Reiteramos que as reflexões construídas aqui são sobre como desenvolver no aluno de plano piloto de ensino médio de escola pública aprendizagens linguísticas e processos de comunicação e que, como já vimos com Leffa (2011), este se trata de um processo gradativo e que demanda tempo. Assim, a fala da autora a seguir se faz pertinente, porque evoca a quarta e

última postura do professor em seu papel nesse desafio de ensino da língua e desenvolvimento da comunicação, que seria motivar a autonomia do aluno, isso porque

O ensino de LE tem carga horária reduzida, e eu gostaria de enfatizar que ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior que seja o tempo previsto no currículo escolar. Logo essas horas na sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo de ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua (PAIVA, 2011, p. 34-35).

Dadas as afirmações, é sugerível que o professor aposte no incentivo à autonomia, instigando que o aprendiz comece a ser autônomo ao expandir sua aprendizagem para além das aulas.

Para tanto, Paiva (2011) indica que é importante que o professor coloque seus alunos em contato com o inglês, organizando e planejando o máximo possível de atividades de fácil acesso, como acesso a textos curtos, jogos, atividades que incitem o exercício da língua escolhendo opções que lhe for viável e possível de ser desenvolvida dentro da sala.

Por isso, é preciso que as propostas das atividades sejam pensadas de modo a abrir espaço para que, durante suas aplicações o aluno participe ao máximo possível. Não se pode perder de vista o intuito de mantê-los sempre em exercício e em contato com a língua, assim ele estaria sendo instigado a ser autônomo ao passo em que a língua é apresentada a ele em contextos de usos e movimentação.

Outra sugestão da autora é que os estudantes sejam incentivados o máximo possível a falarem, conforme seus níveis de conhecimentos linguísticos. Para auxiliar nesse processo de exposição à língua, Paiva (2009) esclarece que ferramentas audiovisuais podem ser muito úteis, como o uso sonoro de músicas, cenas de filmes, imagens, entre outros que estejam possíveis considerando as realidades contextuais da sala. Mais uma vez, a autora ressalta que é preciso mudar essa cultura de enfoque em regras gramaticais nas aulas. Para a autora, nenhum aluno vai se sentir motivado a aprender e a usar a língua, nem a ser autônomo se toda sua experiência com aulas de inglês for através de atividades gramaticais e de exercícios repetidos, que se tornam cansativos nessa rotina metodológica.

Por fim, em complemento às sugestões de como acionar a autonomia em seus alunos e de acordo com as contribuições teóricas revisitadas até então, compreendemos que o professor possui o papel fundamental de instigar o aluno a ir além. O professor pode mostrar que o aluno é capaz de ampliar o que ele vê na escola por conta própria e que está munido de ferramentas que lhe permitem um acervo enorme de opções de aprendizagens, como através da internet, das

redes sociais, entre outros. O mundo digital dispõe de um leque de opções para se aprender, e esse leque é imenso, ainda mais considerando que estas são ferramentas que a grande maioria sabe usar e consegue acessar.

Para aqueles que não têm acesso a mídias digitais e a internet é possível recorrer a materiais impressos, ao livro escolar, ao dicionário ou a quaisquer outros materiais que eles tenham em mãos. O importante é saber e entender que, de uma forma ou de outra, o aluno sempre pode ampliar seus horizontes de aprendizagens e sua bagagem de saberes. Faz-se necessário esse incentivo na sala de aula e dizer ao aprendiz que ele mesmo pode desenvolver técnicas próprias de aprendizagem, podendo se arriscar a usar a língua em casa, no banho ou diante do espelho. Ele pode criar diálogos consigo mesmo e, até inclusive, cantar sua música favorita em inglês repetidas vezes, acompanhando a letra em um pedaço de papel impresso ou escrito. Pode cantar mil vezes, se preciso for.

Processo é construção, conforme vimos até aqui. Por conta disso é que ele precisa ser alimentado para que seja desenvolvido. O estudante precisa aprender a ser autônomo e reconhecer o seu papel em seu processo de aprendizagem e uso da língua. Isso é fundamental para que se possa alcançar bons resultados na aprendizagem da língua e na comunicação.

Diante das discussões realizadas até o dado momento desse estudo, vimos que na escola pública o professor enfrenta um misto de circunstâncias que podem interferir em sua ação pedagógica e no bom desenvolvimento de suas aulas e dos processos de criticidade, de aprendizagem linguística e de comunicação do aluno. No novo ensino médio, há ainda o desafio de se lidar com o público de um plano piloto, ou seja, dos primeiros receptores da BNCC e da nova reforma.

Todavia, fora discutido que, mesmo estando limitado pela falta de recursos e pela inadequada estrutura física escolar, o professor pode tentar contornar os percalços através de um ensino que promova a interação, que permita a autoexpressão do aluno, que seja balizada nos princípios da educação emancipatória, que seja incluyente, que lide com as variadas formas de se falar inglês, que incentive seu uso frequentemente e que encoraje a autonomia do aluno. Em decorrência disso, os processos de criticidade, de aprendizagens linguísticas e de comunicação poderiam ser desenvolvidos no novo ensino médio da escola pública, com alunos de um plano piloto.

Na seção seguinte, as reflexões serão voltadas à literatura de língua inglesa, intencionando esclarecer o porquê ela se estabelece como viés de consolidação da BNCC e permite a desenvoltura das ações do professor, aqui discutidas. Abordaremos também como ela

pode atuar na formação integral do aluno e até que ponto ela pode ser adequada às aulas de inglês na escola pública.

4 LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA COMO VIÉS DE CONSOLIDAÇÃO DA BNCC

“A literatura nos ensina a melhor sentir, e como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui” (COMPAGNON, 2009, p. 51).

A literatura é uma das formas mais belas e ricas de se produzir linguagem e de se expressar as abstrações de uma pessoa. Sendo uma forma de produção artística, como defende Candido (2002, 2004, 2006), ela é capaz de englobar as mais diversas emoções humanas e as mais sensíveis maneiras de se transcrever em palavras as singularidades de nossa mente. Sua dimensão transcende a realidade e permite que o homem viva múltiplas experiências desde a criação literária até a sua recepção e o contato com ela.

Entender o que a literatura significa para a humanidade requer compreender sua relação com a linguagem, quais as suas funções sociais e algumas de suas principais características. Em se tratando de um estudo cuja temática envolve discutir sobre ensino e aprendizagem de inglês por meio da literatura de língua inglesa, essa necessidade torna-se ainda mais indispensável. Desse modo, na presente seção, refletiremos por que a literatura de língua inglesa se constitui um viés de consolidação da BNCC, por que pode atuar na formação integral do aluno e até que ponto e como ela pode ser adequada às aulas de inglês na escola pública.

Para tanto, é preciso recorreremos a algumas explicações do campo dos Estudos Literários/Teoria Literária, área cujo enfoque e objeto de estudos é a própria literatura. O citado campo do saber conta com teóricos como o linguista e filósofo Bakhtin (2003, 2006), o sociólogo e crítico literário Antônio Candido (2002, 2004, 2006) e o crítico literário Compagnon (2009), que constituem nossas principais fontes de estudo nessa primeira etapa da presente seção. Exploramos também os estudos de Lazar (1993), que se dispõe a investigar sobre literatura de língua inglesa no ensino da língua.

Com base nesses autores, concluímos que a literatura é uma forma de produção de linguagem, um meio de se produzir comunicação e diálogo e uma produção humana artística e cultural que se constitui sócio-historicamente, possuindo um forte efeito sobre o homem. Ela é capaz de atuar em sua formação e de (re)direcioná-lo dentro de si mesmo, exprimindo-o e permitindo que ele se (re)signifique. Além disso, ela permite o paralelo entre o real e o imaginário e, por isso, é transcendente.

4.1 Literatura e os gêneros do discurso

Bakhtin (2003, 2006) tem como um dos principais focos de seus estudos discutir e entender o texto em suas versões escrita e falada, como uma construção sociodiscursiva e histórica. Por isso, dedica-se a explicar os fundamentos da linguagem, do dialogismo, da interação, entre outras concepções. Alguns aspectos dos fundamentos da linguagem, a saber, questões do discurso, da interação e de enunciação foram discutidos na seção anterior desse estudo, objetivando explicar como esses fatores se entrelaçam ao processo de desenvolvimento crítico do ser humano.

Aqui, retomamos, mais uma vez, os estudos Bakhtinianos, porém, nesse turno, tratamos de seus conceitos discursivos e dialógicos para discutirmos a literatura como gênero de discurso, sua característica dialógica e suas relações com a linguagem humana. Assim, começaremos a tecer uma linha de pensamento sobre a atuação e função da literatura na formação subjetiva do ser, bem como na formação escolar do sujeito/aluno.

Bakhtin (2006) conceitua que a nossa linguagem está cercada pelos gêneros discursivos, ou seja, falamos e escrevemos em decorrência dos gêneros que são, para o autor, formas inconstantes de um enunciado, determinados e desenvolvidos em processos sócio-históricos. Isso quer dizer que todo enunciado é produzido considerando as instâncias discursivas as quais permeiam os gêneros discursivos.

Entretanto, para se compreender o que é um gênero discursivo e como ele se instaura na comunicação, é preciso que retomemos alguns dos conceitos Bakhtinianos retratados em seção anterior a essa, como, por exemplo, o conceito de enunciado.

Como visto, enunciação é o processo de colocar a língua em prática através dos usos dos elementos e formas linguísticas da língua e agregar a esse ato efeito(s) de sentido que se atribuem de acordo com as escolhas dos elementos da língua, do contexto, da intenção de fala e do **discurso**.

É importante frisarmos que o ato de enunciação é um processo individual, na medida em que é realizado pela pessoa através de seu próprio canal de fala, de pensamento e de movimentação da língua, mas que também se torna um processo coletivo porque interdepende do outro, ainda que um outro interno, e porque tanto o efeito de sentido, quanto o domínio da palavra (discurso) são demarcados pelos contextos do meio social.

Dessa forma, o autor nos explica que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 26).

Ao mencionar “campo da atividade humana” o autor se refere às instâncias de usos da língua, a situações de comunicação e produção de linguagem, aos momentos de interações humanas e aos diversos meios em que múltiplos enunciados e diferentes práticas sociais são desenvolvidos. Dessa forma, os enunciados são elaborados de acordo com uma série de fatores contextuais e são construídos por eles e em função deles.

Conforme o estudioso “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). Dessa maneira, esses gêneros, que são diversos, são utilizados de acordo com a situação; conforme a necessidade do indivíduo; em concordância com o momento, ambiente, contexto e meio; e de acordo com as pessoas envolvidas nesse processo de linguagem, de comunicação e de produção discursiva. Isso tudo determina a escolha enunciativa e efeito de sentido do enunciado e, logo, a produção de discurso.

Em outras palavras, a escolha enunciativa, discursiva e de gênero não é aleatória, apesar de ser um processo natural da linguagem humana, essa seleção é consciente, ainda que o indivíduo nem perceba que a faz. Apenas a título de ilustração, podemos citar o gênero do discurso *aula escolar* que acontece no *ambiente escolar*, que, por sua vez, é um campo de atividade humana. Esse campo possui suas próprias condições e organizações que são determinadas socialmente e historicamente e que segue um certo “padrão” que determina mais ou menos como esse tipo de campo é.

Nesse campo se reúnem indivíduos que realizam processos de linguagem e comunicação, porém quando esses indivíduos se juntam no espaço físico da sala de aula e com a finalidade do desenvolvimento da *aula*, eles se inserem em uma instância em que as produções discursivas estão ou deveriam estar centralizadas nesse gênero. Dessa forma, o sujeito que já dispõe de uma certa bagagem de gêneros diversos entende o gênero que aquele campo de atividade, ambiente e contexto pedem. Por isso, seus enunciados e discursos podem ser desenvolvidos com base nessa instância.

Isso quer dizer que o gênero *aula* é constituído por meio de uma determinação social e histórica, e que os gêneros discursivos utilizados na produção de linguagem dentro do campo

de atividade da *escola*, no espaço físico da sala e no desenvolvimento desse gênero, sejam escolhidos com base em toda essa dimensão interacional e de linguagem. Nesse sentido, a sala de aula é um espaço físico ou um campo de atividade em que há uma circulação extremamente diversa de gêneros discursivos. Esse ambiente possui sua própria estruturação e no formato que conhecemos hoje objetiva a formação do indivíduo dentro de seus próprios parâmetros.

É conveniente frisarmos que os gêneros são instáveis, mutáveis e inconstantes. Eles se modificam de acordo com o tempo, a sociedade, as mudanças sociais, os contextos históricos e as necessidades de usos que vão surgindo diariamente, sendo, por isso, que, para Bakhtin (2003), eles são infinitos, inúmeros e complexos.

Os gêneros surgem a partir da convivência e em decorrência das necessidades da comunicação, podendo partir de instâncias comunicativas mais simples, como interações e diálogos comuns do dia a dia, ou de instâncias mais complexas e campos de atividades mais amplos, como o meio literário. Nesse movimento de constantes mudanças sociais e do surgimento de novos gêneros, muitos deles deixam de existir, ou continuam a existir, porém seus usos se tornam mais restritos e, aos poucos, eles se tornam até desconhecidos pelas novas gerações. A exemplo disso podemos citar o telegrama que, em meio ao surgimento de novos gêneros da comunicação, seu uso se tornou incomum.

Bakhtin (2003) divide os gêneros em dois tipos, a saber, os primários e os secundários, e estabelece que o primeiro se trata da linguagem oral e escrita que é utilizada no dia a dia, e o segundo de gêneros mais complexos, mais intensos e mais elaborados. A *aula*, por exemplo, seria um gênero secundário que permite a veiculação de gêneros primários e de outros gêneros secundários durante seu desenvolvimento.

Ao abordar os tipos de gêneros, o autor orienta que

Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2003, p. 263-264).

Sob essa ótica, entende-se que à medida que a sociedade se pluraliza e descobre novas formas de práticas sociais em meio ao convívio humano e cultural, mais essa movimentação demanda o surgimento de novos gêneros que atuam no desdobramento de novas/outras formas de expressão humana, por isso os gêneros são infinitos.

A literatura é uma produção social e cultural e se constitui gênero discursivo com seu próprio universo de composição, sendo, ainda, um campo de origem a qual diversos tipos de discursos podem ser desenvolvidos. Apesar de a literatura possuir seu próprio domínio, ou seja, seu discurso particular conhecido como discurso literário, ela é capaz de ser uma “fonte” de onde discursos sociais emergem, porque ela é um campo de atividade humana e uma forma de manifestação de linguagem e de circulação discursiva.

Dito de outra maneira, a literatura é gênero discursivo e campo de comunicação, pois possui seus próprios tipos de enunciados (sua própria linguagem) e através dela é possível haver diálogo, isto é, sua produção e recepção se fazem em um canal interativo cuja linguagem pode veicular livremente ainda que o escritor e o leitor não estejam se vendo e se falando cara a cara. Assim, há uma relação dialógica através da literatura, em constatare movimentação, e esse processo não é neutro.

Por possuir suas próprias características e apresentar uma estrutura e linguagem particular, ela se diferencia da linguagem utilizada no dia a dia. Ainda que retrate a realidade em forma de ficção, ela utiliza de enunciados à sua própria maneira. Por isso, não é confundida com um diálogo comum do cotidiano e é gênero secundário.

As premissas Bakhtinianas indicam que todo enunciado é dialógico porque ele sempre “evoca” outro enunciado, um retorno, uma resposta. Essa movimentação cria uma espécie de “rede” pela qual surgem mais enunciados, por onde gêneros se desenvolvem e discursos veiculam. Assim, o próprio gênero desencadeia novos enunciados permitindo o contínuo desenvolvimento do diálogo. Em decorrência disso, em sua essência, os gêneros servem aos propósitos da linguagem, permitindo o desenvolvimento e ampliação dos enunciados, dos discursos e da comunicação.

Quando um texto literário é escrito, criam-se enunciados, efeito de sentido e discurso. Quando ele é lido, o mesmo acontece, porém, dessa vez, esse processo é realizado pelo leitor. Portanto, ela incita a ideologia e a subjetividade humana e permite a dialogicidade entre escritor e leitor e até mesmo entre leitores, pois, quando compartilhada em processos de interação e comunicação com outras pessoas, mais possibilidades de enunciados e discurso surgem. Essa afirmação tem como base a noção de que “[...] a invenção da escrita ‘tornou possível a um ser humano criar num dado tempo e lugar uma série de sinais, a que pode reagir outro ser humano,

noutro tempo e lugar’[...]” (CANDIDO, 2006, p. 47), por isso seu efeito dialógico tende a ser contínuo.

Compreende-se que “O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 126). Dessa forma, a literatura é considerada um gênero pelo qual se expressam atos de fala e o contato com ela não pode ser de maneira alguma um ato vazio. Com isso, entendemos que uma das funções da literatura é a sua fruição, pois ela é linguagem materializada e precisa ser usufruída.

Ainda conforme Bakhtin (2003, 2006), a literatura permite a individualidade da linguagem pois possibilita que o autor transcenda seus enunciados por meio do(s) personagem(s) e da ficcionalidade. Dito de outro modo, na literatura, o discurso de um personagem é uma instância instaurada pelo discurso do autor que, por sua vez, também possui sua instância (através do canal de fala do próprio personagem) e que é lida pelo leitor, sujeito que em sua instância discursiva (através da leitura do texto) pode responder aos enunciados contidos no texto. Nessa rede de comunicação, circula o discurso do escritor, do(s) personagem(s) e do leitor e, logo, discursos sociais de diferentes épocas e contextos.

Além do mais, ao ler um texto literário, o leitor é colocado diante de uma paralelidade que é o contato entre o mundo real, cujo leitor vive, e o fictício, criado pelo escritor. É nesse momento que a literatura consegue ser transcendente e atuante. Diante disso, compreendemos que, ao (re)significar a escrita por meio da leitura, o sujeito leitor se (re)significa. Assim, a literatura compete para a subjetividade do ser humano. Portanto ela é atuante, porque movimenta as ações da linguagem e subsidia o desenvolvimento das abstrações humanas nesse movimento dialógico de produção de linguagem.

Analisemos o trecho seguinte, no qual o autor explica que

[...] o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 126).

Isso significa dizer que a rede dialógica é muito mais ampla do que se imagina, porque ela abarca um emaranhado de outros discursos provenientes de outros textos, de outros autores,

de outras épocas, de outros contextos, etc. Sob essa visão, compreende-se que a literatura é dimensional e que textos estão sempre conectados uns aos outros.

4.2 Sobre a função social da Literatura

A literatura é um universo gigantesco e, segundo Candido (2004, p. 174), ela é a “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Se a literatura consegue “universalizar” as manifestações humanas, então ela universaliza saberes, ideologias, crenças e culturas de diferentes épocas e contexto da história do homem.

Cabe aqui revisitarmos os propósitos da BNCC para o ensino de inglês no ensino médio, em que se espera que o aluno possa ter contato com diversas culturas e saberes, principalmente, através da língua em aprendizagem e uso, o inglês. Assim, por intermédio da citada universalização da literatura é possível esse contato, haja vista que, conforme discutido, por ser veículo de linguagem, a literatura permite que atravessamentos culturais aconteçam por meio do texto literário.

Candido (2002, 2004, 2006) analisa a literatura sob a ótica de sua função social, tirando o foco da literatura enquanto texto e estrutura e se dedicando a refletir o seu papel na formação do homem. Ele entende que ela se caracteriza pela fruição e a sua função social é humanizar e formar o homem. Ela é capaz de atuar na formação individual e subjetiva de uma pessoa, retratando sua consciência de si e do mundo, abrangendo múltiplas dimensões do seu cognitivo e emocional e permitindo que ele tenha contato consigo mesmo dentro de seu próprio eu.

Esse contato designa o autoconhecimento, o conhecimento do mundo ao redor e o posicionamento crítico, pois “A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador [...]. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. (CANDIDO, 2004, p. 177)

A literatura é uma experiência coletiva de compartilhamento e interação, além de ser um exercício de reciprocidade e mutualismo, pois à medida que é intrínseca à sociedade, a sociedade é intrínseca a ela. Candido (2006) revela que o valor artístico da literatura depende do meio social para se fazer, porque é o conjunto da sociedade que elabora historicamente as formas estéticas dos textos literários e cria seus recursos de caracterização. O autor identifica que fatores socioculturais como questões de ordem estrutural da sociedade, suas técnicas

comunicativas e valores e ideologias são os três grupos de aspectos influentes e determinantes no e para o processo da composição literária.

Ele explica que esse entrelaçamento atua no processo dessa composição da seguinte maneira: “a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio” (CANDIDO, 2006, p. 30). Assim, a literatura tende a tratar sobre a sociedade e suas formas de existência ao longo da história da humanidade, com isso, suas produções se fazem de acordo com a época, contexto, meio social e com o próprio escritor que é sujeito fruto do seio da sociedade em que ele vive.

Ele ainda complementa que

Com efeito, a atividade do artista estimula a diferenciação de grupos; a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam e organizam o público. Vendo os problemas sob esta dupla perspectiva, percebe-se o movimento dialético que engloba a arte e a sociedade num vasto sistema solidário de influências recíprocas (CANDIDO, 2006, p. 34).

Portanto, pode-se dizer que a sociedade condiciona a literatura e a literatura, por sua vez, condiciona a sociedade no sentido de que ambas se correlacionam e são atuantes entre si.

Se a literatura “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 2002, p. 82), então ela possui a característica de tocar o indivíduo e o fazer refletir. Nesse sentido, ela não é vazia e seu contato não é um exercício neutro. Além disso, sua criação se justifica no desejo humano e inconsciente de se ter acesso e viver seus devaneios e fantasias arbitrárias, por isso

A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isto culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada. (CANDIDO, 2002, p. 83)

Dessa forma, o literário está veiculado aos demais gêneros discursivos, ainda que sejam distintos e divergentes. Contudo, se a literatura se situa num universo ficcional, seu paralelo com a realidade transborda aspectos da vida humana e do mundo que o cerca. Conforme o autor salienta, a referência de um texto escrito é a própria realidade, por isso ele faz conexões com a vida social, por isso não se trata de ler uma “fantasia”, um “devaneio”. Se trata de ler a realidade sublinhada nas entrelinhas do imaginário.

De acordo com Candido (2002), por mais que não se perceba e que este seja um processo inconsciente, o ser humano além de desejar parece depender de fazer esse paralelo entre a realidade e a ficção/fantasia durante sua vida. Se para o autor a literatura se faz uma rica modalidade que sistematiza esse paralelo, então ela é intrínseca ao homem. Talvez, por isso, ele diz que ela – a literatura – exprime o indivíduo e depois atua em sua formação.

“Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar [...]” (CANDIDO, 2002, p. 84). Portanto, esse é o poder transformador da literatura: o de tirar o homem de seu estado de conforto e o de o elevar em suas camadas internas da consciência do seu eu.

Candido (2006) já explica que a arte por si mesma é reveladora. Sabemos que ela se apresenta de diversas maneiras e modalidades porque o ser humano constantemente ressignifica suas formas de autoexpressão. Sendo a literatura um tipo de arte, logo, ela é, em sua natureza, reveladora. Assim, ela revela o interior do indivíduo e atua em suas transformações.

A literatura pode atravessar as camadas interiores da consciência e subjetividade humana. Sua função social permite que o ser humano se expresse e tenha um contato reflexivo consigo mesmo e com a expressividade do outro. Ela atua ideologicamente, culturalmente e intelectualmente na formação humana. Ela é, ainda, autoconhecimento. Por isso Candido (2002) entende que ela é capaz de ressignificar o sujeito.

Em consonância a esse pensamento filosófico, acrescentamos a afirmação de Compagnon (2009, p.52) de que “Há, portanto, um pensamento da literatura. A literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis.” Segundo o autor a literatura toca abstrações humanas como sentimentos e emoções, ela permite que o ser humano se questione, questione a vida, as coisas, a sociedade, o mundo que o cerca e, conforme Freire (2002) já defende, é o questionamento que impulsiona o empenho e desenvolvimento crítico, principalmente, quando se trata de consciência crítica na formação escolar. Nesse sentido, Compagnon (2009) incita que a literatura enriquece o homem por tocar em sua capacidade de sentir e descobrir.

Todo o poder da literatura, suas ações e acionamentos acontecem graças a sua conjuntura, ou seja, o seu conjunto constitutivo contextualiza suas possibilidades de atuação. Citando brevemente os elementos desse conjunto, seriam, segundo Candido (2002, 2004, 2006), a sua estética, seu conjunto estilístico, sua linguagem literária, o discurso literário (em diálogo com a vida real) e os entrelaces e ecos vozeados por meio e através do texto (tanto em momento de sua produção quando em suas reproduções e contatos entre escritor e leitor).

Não cabe neste estudo tratarmos com especificidade e afinco cada um dos citados componentes literários, pois, se o fizéssemos, estaríamos fadados a perder o foco da pesquisa. Contudo, faz-se relevante sabermos que a literatura é um universo composicional e que seus elementos constitutivos corroboram entre si e se fazem canal de fruição da própria literatura. Por isso, ela é fascinante! Vale destacar que os processos de atuação da literatura acontecem de maneira imperceptível e muito singular em cada indivíduo, tais como os da linguagem, por isso não se pode medir o seu valor e dimensão atuante em cada pessoa.

Por fim, com base em todo o exposto, compreendemos que o efeito do literário é transcendente e constituinte. Ele forma, ele reforma, ele transforma.

4.2.1 O valor da literatura no ensino escolar

Se, em sua natureza e dimensão, a literatura é formadora e atuante, então seria ela um caminho pelo qual processos de ensino e aprendizagem podem ser desenvolvidos e, por isso, podem atuar na formação integral do aluno de um plano piloto do novo ensino médio?

Retomemos mais uma vez esse conceito e princípio balizador da BNCC, o de educação integral, que se refere à formação comprometida com todas as abrangências que o ensino escolar deve envolver: aprendizagens, acesso ao conhecimento, contextualização, interação, criticidade e questões de subjetividade.

É cabível reconsiderarmos novamente o trecho do documento em que se explicita esse conceito, no qual a

Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento [...]. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Posto os percalços, anteriormente citados neste estudo, de salas de aula lotadas e com um horário curto para se ministrar uma aula (OLIVEIRA 2009; SCHMITZ 2009), podemos inferir que “assumir uma **visão plural e integral [...] do adolescente, do jovem e do adulto**” e ainda “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, **nas suas singularidades e diversidades**” (BRASIL, 2018, p. 14,

grifos nosso) não é lá uma tarefa fácil para o professor desenvolver numa sala de aula de escola pública.

Isso porque, como já vimos em discussões anteriores em consonância aos estudos do filósofo Bauman (2001 e 2007), os alunos são sujeitos instáveis e fluidos, que em suas incessantes inconstâncias se apegam e se desapegam facilmente e mudam seus interesses o tempo todo. Por conta disso, até mesmo os próprios sujeitos às vezes não conseguem reconhecer e entender o que realmente querem, sentem e pretendem. As suas próprias singularidades nem sempre são compreendidas por eles mesmos, o que torna comum se ouvir de um adolescente e de um jovem que nem ele mesmo sabe o que quer. Além disso, num mundo onde novas formas de linguagem e novos gêneros do discurso se produzem e se reproduzem a todo momento, as inconsistências se tornam ainda maiores.

Em contrapartida, como também já foi discutido, Freire (1979) defende que a educação que não considera a realidade do mundo em que o aluno vive e sua **subjetividade**, nem sempre auto reconhecida, pode não ser tão formadora quanto deveria ser. Se por um lado a sala de aula deve conceber as singularidades e diversidades de cada sujeito presente, por outro lado essa ação se torna difícil, e porque não dizer quase impossível diante da realidade de escola pública brasileira aqui discutida.

Por isso a literatura entra como um viés, porque ela é permissiva. Ela é capaz de atuar em cada indivíduo à sua maneira, de modo particular em cada pessoa, pois, sua transcendência “exprime” cada sujeito e o faz interagir com sua subjetividade, conforme já vimos com Candido (2002, 2004, 2006). A subjetividade é particular e nem sempre possível de ser expressa em palavras e ações, mas é uma experiência experimentada por cada um de nós. A literatura é capaz de estimular o contato íntimo com o próprio ser, além de estimular o contato com aquilo que se desvela e se cria ao seu redor, em seu meio de existência, no mundo em que se vive.

A literatura é autorreflexiva e pode potencializar a dialogicidade que o processo de formação escolar demanda: a produção de conhecimento, a contextualização, a aprendizagem e o contato com o **eu** através do contato com o **outro**. Ela permite a educação libertadora orientada por Freire (1989), por seu caráter de fruição, humanização e reflexão. Dessa forma, ela poderia visitar a singularidade individual de cada aluno num momento de interação coletiva dentro da uma sala de aula e permitir que cada indivíduo presente perceba o mundo e as coisas à sua maneira, questionando-as. Portanto, através da literatura, é possível ter uma leitura de mundo ao tempo em que há a leitura da palavra.

Candido (2004) questiona a organização social e o modo como a evolução global proporciona a desigualdade entre pessoas e classes na sociedade. O autor considera que existe

uma má distribuição dos suplementos básicos à vida humana, como alimentação, moradia, saúde, entre outros, e diz que a hierarquia social permite a priorização de quem ou qual classe social será privilegiada. Nesse sentido, ele fala sobre a educação citando especificamente a nossa educação brasileira e evidencia que ainda há uma distribuição desigual ao acesso à educação no país. Por isso ele afirma que é preciso reconhecer aquilo que é direito social e reconhece a literatura como essencial à vida humana.

“São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer, e por que não, à arte e a literatura” (CANDIDO, 2004, p. 174). O autor diz que prioridade social não se define apenas com prioridades físicas, mas, também, formativas, intelectuais e, como ele mesmo defende, espirituais. Para ele a literatura se encaixa como primazia, porque ela é orientadora, é um domínio humano, ela instrui, ela forma e por isso podemos considerar que ela é um bem da humanidade.

Dessa maneira, ela é direito de todo e qualquer estudante, não com efeito de “caridade” como o próprio estudioso explica, mas com efeito de prática de cidadania e de igualdade. Aqui vale reiterarmos mais uma vez Freire (1989) que também concorda que há incoerência social em que se prega a igualdade ao mesmo tempo em que se limita acessos livres àquilo que tem o poder de “emancipar” o indivíduo de suas grades sociais e mentais e, de certa forma, permitir mais igualdades sociais.

Como o educador bem salienta, o acesso a uma educação emancipatória inclui assumir e viver socialmente a prática dessa educação como direito, por isso e para isso a literatura precisa ter maior espaço dentro da sala de aula. Com base nisso, compreendemos que ela é um gênero que não pode se perder em meio ao novo, pois ainda que não seja um gênero “novo” e recém-criado pelo homem, ela se **renova** a cada vez que há o contato com ela. Portanto, nesse sentido, a literatura é capaz de acompanhar o tempo, pois sua maior façanha é assistir o homem ao longo da história da humanidade

Sendo a literatura um meio de combater as injustiças sociais, de amparar grupos marginalizados, de libertar pessoas que estão presas em grades socialmente impostas, de transformar a sociedade, entre outras possibilidades de (trans)formação humana, então ela pode ser reconhecida como um meio de se alcançar a educação transformadora proposta por Freire (1989). Assim, concordamos que ela seja objeto de conhecimento na sala de aula e uma arma para se lutar contra as desigualdades sociais que tanto Freire (1989) quanto Candido (2004) refutam.

Amparados nos argumentos teóricos discutidos, entendemos que a literatura com toda sua dimensão se faz meio para o desenvolvimento de vários processos formativos da vida humana, inclusive o escolar, por isso pode contribuir com o processo de formação integral pretendida pela BNCC.

4.2.2 O poder da literatura de língua inglesa nas aulas de inglês

Conforme discussões realizadas, o novo ensino médio apresenta suas especificidades para os processos de aprendizagem de inglês sugerindo que a língua seja apresentada por seu viés crítico, ideológico, reflexivo e heterogêneo; que abranja questões do local e o global; que preze pelo desenvolvimento crítico (e discursivo) do estudante, por sua aprendizagem e usos do inglês (visando a comunicação); e que contribua com sua formação/ educação integral.

Além dessas questões, neste estudo, ainda discutimos como premissas para esse ensino de inglês voltado ao público de um plano piloto da escola pública um ensino que seja incluyente; que propicie o constante uso e contato com a língua; que seja voltado ao *World English* e que incentive a autonomia, para que, assim, a aprendizagem seja significativa (pois assim pretende a BNCC) e para que o processo de comunicação possa ser desenvolvido nesses alunos.

Diante do poder que a literatura dispõe na linguagem, na formação do homem e em sua subjetividade, nas relações humanas e na formação escolar do sujeito pode-se concluir que, independentemente da língua utilizada num texto literário, ele sempre possui valor, função atuante, função formativa e função educativa (escolar). Por isso, a literatura **de língua inglesa** pode contribuir com a formação integral do aluno, o qual a BNCC advoga e baliza como fundamento do novo ensino médio.

Em relação ao ensino/aprendizagem de inglês nas aulas, os textos literários de inglês podem ser significativos no ensino da língua por possuir representatividade de saberes e por contextualizá-la, bem como contextualizar os seus diversos atravessamentos culturais e ideológicos, sua diversidade linguística, sua heterogeneidade e aspectos intrínsecos a sua aprendizagem e usos. Assim, a literatura de língua inglesa, especificamente, além de todas as características de gênero de discurso e linguagem, pode permitir um ensino que atenda as demandas da BNCC para o componente curricular Língua Inglesa devido a sua flexibilidade, condescendência, atravessamentos linguísticos e culturais e por ser escrita na língua que é foco de aprendizagem.

Lazar (1993) é uma estudiosa que se dedica a discutir sobre como textos literários escritos nessa língua podem ser atuantes até mesmo em alunos que a aprendem e a usam como

língua estrangeira e que possuem pouco conhecimento linguístico dela. A autora acredita que o contato com ela (literatura de língua inglesa) é capaz de promover maior domínio linguístico e contribuir com o aprimoramento da proficiência do aprendiz.

Ademais, a “⁴Literatura expõe os alunos a temas complexos e relevantes, bem como a usos inesperados da língua/linguagem” (LAZAR, 1993, p. 15, tradução nossa). Em síntese, as temáticas intrínsecas ao texto podem ser eixos para discursivização e produções de linguagem, temáticas essas que estão interligadas a contextos sociais de caráter local e global e que dizem respeito ao sujeito (aluno) e(m) suas práticas sociais. Haja vista, são os diversos usos da linguagem que permite o desenvolvimento crítico do indivíduo e o texto literário por si influencia no uso social da linguagem.

Candido (2004) enfatiza que a literatura é abrangente e includente, porque não escolhe e nem exclui raça, cor, pessoa, classe, idade, cultura e nem quaisquer outras especificidades e/ou características humanas. Ela é, portanto, abrangente. Dessa forma, a literatura de língua inglesa compreende de um lado particularidades sociais, subjetivas, culturais, ideológicas e linguísticas de quem escreve, abarcando todas as suas condições de época, de estado, de lugar, de papel social do sujeito e seu contexto histórico; quanto de quem lê, que também se encaixa nessas condições à sua própria realidade.

Com isso, ela permite o contato com a diversidade linguística entre pessoas ainda que elas estejam geográfica e fisicamente distantes, pois compartilha aspectos em comum, e não em comuns, com suas realidades de vida e dos diversos usos da língua, em traços da singularidade humana e em sua historicidade. Confirmamos essa afirmação através de Lazar (1993) que reconhecendo que o inglês circula por todo o mundo como primeira, segunda e terceira e é enriquecida pelas culturas por onde passa, entende que a literatura de língua inglesa é envolvida pelas abrangências desse enriquecimento e que, por isso, consegue refletir suas diversidades linguísticas e culturais.

Para ela, os textos literários são fluídos, por esse motivo acredita-se que podem possibilitar a construção de saberes e contextualizações diversas. Lima (2009) igualmente defende a ideia de fruição dos textos e, por isso, concorda que eles podem contextualizar aspectos e premissas do processo de ensino e aprendizagem da língua. Com base nisso, entendemos que através do texto literário de inglês há a possibilidade de fluidez da aula de

⁴ Texto originalmente escrito pela autora:

“Literature exposes students to complex themes and fresh, unexpected uses of language.” (LAZAR, 1993, p. 15).

língua estrangeira e de desenvolvimento dos processos relacionados ao ensino e a aprendizagem discutidos neste estudo.

Ressalta-se que “⁵Textos literários em inglês refletem a rica e fascinante diversidade do nosso mundo. Eles são escritos por autores que moram em diferentes países compostos de culturas amplamente divergentes” (LAZAR, 1993, p. 16, tradução nossa). Isso sustenta o pressuposto de que nas aulas o contato com o texto em inglês permite o contato direto com a língua e indireto com os reflexos do *World English*, sob suas perspectivas ideológicas e críticas (RAJAGOPALAN, 2004, 2005, 2006, 2009, 2011). Dessa maneira, através dele a língua pode circular, promovendo a veiculação linguística sendo um canal pelo qual os processos de uso e de comunicação podem ser desenvolvidos.

De acordo com Lazar (2033, p. 19) “[...] ⁶a literatura é particularmente uma excelente fonte para o desenvolvimento das habilidades dos aprendizes inferirem significados e de interpretarem”. Devido à essência dialógica do próprio gênero, a literatura de língua inglesa possibilita a interação e autoexpressão, aspectos fundamentais ao desenvolvimento crítico do estudante de línguas. Se no novo ensino médio o ensino de inglês precisa ser crítico e reflexivo atendendo as demandas da globalização e pós-modernidade, logo o contato com textos em inglês pode permitir esse tipo de ensino.

A autora defende que a literatura de língua inglesa pode contextualizar toda uma formação cultural e social de um povo e suas as diferenças e aspectos em comuns e transcrever o comportamento coletivo das pessoas em sociedades de diferentes épocas, contextos, lugares, etc. Dessa maneira, entende-se que, através dela, é possível conhecer o outro, então ela permite que olhares se formem, se transformem, se reformem nesse movimento de conhecimento e autoconhecimento.

Sob essa perspectiva, conclui-se que textos literários de inglês transcrevem aspectos sociais possibilitando ao aluno uma percepção de paralelidade entre sua realidade de usuário da língua e outras realidades vividas por outros usuários de diferentes localidades e tradições.

A estudiosa afirma que,

⁵ Texto originalmente escrito pela autora:

“Literary texts in English reflect the rich and fascinating diversities of our world. They are written by authors living in many different countries and widely divergent cultures.” 1(LAZAR, 1993, p.6).

⁶ Texto originalmente escrito pela autora:

“[...] literature is a particularly good source for developing students' abilities to infer meaning and to make interpretations” (LAZAR, 2003, p. 19).

Em⁷ muitos países ao redor do mundo, os alunos têm acesso bastante limitado ao inglês falado, assim o inglês escrito geralmente assume importância primordial para estimular a aquisição da linguagem. A literatura pode fornecer uma forma particularmente adequada de estimular esta aquisição, uma vez que fornece contextos significativos e memoráveis para processamento e interpretação de uma nova língua (LAZAR, 2003, p. 17).

A presente citação se faz condizente com a realidade brasileira a qual os aprendizes por estudarem a língua como língua estrangeira e não materna, acabam tendo contato restrito com o inglês falado reservando esse momento ao espaço da sala de aula, por exemplo. Conforme discutido, é preciso haver estímulo ao contato com a língua o tanto quanto possível, por isso, mais uma vez, recorrer a textos literários em inglês é um meio pelo qual esses estímulos podem ser possíveis, pois quando oralizados a língua ressoa em forma de enunciados e discurso.

Por conta de todas as questões expostas é que concordamos que a literatura escrita nessa língua pode ser usufruída e um caminho nas aulas de inglês, pois ela

“[...] - **é⁸ muito motivante - é material de autenticidade - possui valor educativo** [...] - veicula culturas e permite que os alunos as conheçam - estimula a aquisição da língua - auxilia no desenvolvimento das habilidades de interpretação dos alunos - são fontes de apreciação e diversão para os alunos - possui valor e status imensuráveis - expande os processos de linguagem - e encoraja os aprendizes a expressarem suas opiniões e sentimentos”. (LAZAR, 2003, p. 14-15, grifos da autora).

Diante de tudo que fora supracitado a respeito da literatura de língua inglesa, entende-se que ela oferece subsídios para que a BNCC seja efetivada, se configurando viés de consolidação das propostas do novo ensino médio para o ensino de inglês na escola pública.

A escola é um ambiente oportuno para que o texto veicule desempenhando seu papel de gênero discursivo e seu papel humanizador e formador. Todavia, para que a aula através do texto em inglês seja fluida e o texto fruído é preciso que haja algumas adequações do texto à

⁷ Texto originalmente escrito pela autora:

“In many countries around the world students have fairly limited access to spoken English, and written English often takes on primary importance for stimulating language acquisition. Literature may provide a particularly appropriate way of stimulating this acquisition, as it provides meaningful and memorable contexts for processing and interpreting new language.” (LAZAR, 2003, p. 17).

⁸ Texto originalmente escrito pela autora:

“[...] - **it is very motivating - it is authentic material - it has general educational value** - it is found in many syllabuses - it helps students to understand another culture - it is a stimulus for language acquisition - it develops students' interpretative abilities - students enjoy it and it is fun - it is highly valued and has a high status - it expands students' language awareness - it encourages students to talk about their opinions and feelings” (LAZAR, 2003, p. 14 - 15, grifos da autora)

aula. Isso se torna ainda mais pertinente quando se trata de viabilizá-lo como viés da BNCC, levando-o para aulas de língua inglesa cujo público são os primeiros receptores da reforma da BNCC, e são de escola pública.

4.3 Literatura de língua inglesa e adequações para a fluidez das aulas e fruição textual

Ao seguir pelo caminho do literário nas aulas de língua inglesa é preciso, acima de tudo, reconhecer/relembrar que salas de aulas são ambientes heterogêneos, compostos pela diversidade e que elas são constituídas por turmas específicas, com suas características e necessidades peculiares.

Por isso, o trabalho de adequar os textos literários às aulas é um exercício contínuo, pois demanda olhares sensíveis para cada turma em questão. O que funciona em uma sala, pode não ser adaptável a outra. Não existe um caminho que seja universal e perfeitamente adequado a todos os públicos, mas existem questões que podem auxiliar no decorrer dos percursos de aulas centradas em textos literários de inglês, no geral.

À vista disso é que refletimos aqui algumas questões, aspectos, procedimentos e técnicas que podem contribuir com a adequação do uso de textos literários de inglês, objetivando a viabilização da fruição do texto e de aulas fluidas e contextualizadas por meio do próprio texto.

Baseado nos estudos de Lazar (1993), Paiva (2011), Lima (2009) e Tomich (2009) e de acordo com o sentido em que discutimos e entendemos o texto neste estudo é que ele, nas aulas de inglês, deve ser a centralidade. Dito de outro modo, a aula deve partir do texto e todos os processos, estratégias e ferramentas devem ser utilizadas em diálogo com o texto e com o propósito de seu proveito.

Ainda que objeto de fruição, a literatura de língua inglesa pode ser complexa, principalmente por estar numa língua estrangeira e, em muitos casos, de pouco domínio dentro da escola pública. Por conta disso, faz-se necessário a condução de estratégias que possibilitem que o texto seja lido, compreendido e dialogado, porque, do contrário, será apenas um texto escrito noutra língua e sem efeito de sentido para o leitor.

Além do mais, sua própria dimensão composicional, como sua linguagem característica, pode se complexa e ambígua e isso reforça que a leitura de certos textos literários pode requerer competências abrangentes, ou seja, habilidades de leitura e interpretação mais rebuscadas, algo que nem sempre é trabalhado na escola pública.

Mais uma vez, levamos em consideração os percalços que professores enfrentam no ensino de inglês da escola pública, aos quais já mencionados: aulas lotadas; desinteresse dos

alunos; conhecimento linguístico incipiente; falta de estrutura física adequada e pouca carga horária, logo, levar o texto literário para a sala de aula pode não ser uma tarefa fácil.

Entretanto, isso não significa dizer que alunos com pouco domínio linguístico e inseridos nesse contexto de ensino de escola pública não possam ler textos literários em inglês, compreendê-los e descobrir os caminhos para desenvolvimentos diversos por meio do texto. O que isso significa é que a literatura pode sim funcionar no âmbito do ensino público desde que seja adequada ao contexto de sua inserção.

4.3.1 A escolha dos gêneros e as ferramentas coadjuvantes

Nessa última parte da seção, nos propomos a responder o questionamento sobre *como a literatura de língua inglesa pode ser adequada às aulas de inglês de escola pública?*

Lazar (1993) sugere que uma das maiores vantagens de se trabalhar com textos literários é que eles permitem o uso de várias técnicas de ensino, de ferramentas e materiais de suporte conforme necessidades e ritmos das aulas. Dessa maneira, para se desenvolver aulas centralizadas no texto literário, o professor pode lançar mão de meios e procedimentos alternativos, tais quais veremos ao decorrer do texto a seguir.

No processo de adaptação dos textos às aulas, é necessário considerar requisitos essenciais, como temáticas que circulam no texto e a escolha dos gêneros a serem abordados. Tópicos discursivos, temáticas, assuntos, questões sociais, ideológicas e políticas, entre outros aspectos estão intrinsecamente contidos na construção discursiva e dialógica do texto. Dessa forma, ao agrega-lo ao processo de ensino e aprendizagem tais aspectos são veículas no desenvolvimento da linguagem e da criticidade. Dada essa questão, considera-se relevante que o professor observe sobre o que o texto escolhido aborda.

Lazar (1993) enfatiza que é preciso que a bagagem de saberes do estudante seja acionada durante o contato com o texto, senão, o texto não terá representatividade. Assim, ela orienta que essas temáticas sejam de interesse dos alunos, por isso é importante analisar o perfil da turma, a maturidade intelectual, o nível e compreensão emocional e bagagem cultural dos alunos. Nesse sentido, cada tipo de tópico discursivo deve ser adequado para cada fase da vida humana. Além do mais, devido a necessidade de construção de significados, de diálogo entre o global e local para um ensino de inglês significativo, tal qual preza a BNCC, é que reforçamos ainda mais a necessidade de essas temáticas estarem relacionadas com a realidade e contexto social dos alunos.

Como visto, existem muitas questões que podem ser comuns à níveis globais e locais dentro da nossa sociedade e até mesmo do ensino público, como os problemas das marginalizações causados pela estrutura hierárquica social, citados por Freire (1979, 1989, 1997, 2002). Há uma diversidade de tópicos discursivos como conflitos sociais, intolerância, desvalorização do ser humano e de si e do outro, dilemas da existência humana desde questões biológicas/físicas a questões emocionais e subjetivas, e até mesmo a questão da língua inglesa, seus usos e suas relações com culturas diversas.

No primeiro ano do ensino médio é comum que o público seja composto por adolescentes e jovens e como base no perfil desses sujeitos que compõem a escola pública, cujo descrevemos na seção anterior, sugere-se que textos que abordem esses tópicos e questões subjetivas e identitárias que remetem ao ser/sujeito, ao mundo que o cerca, ao meio social em que ele vive e que possibilitem estas e reflexões sobre si e sobre o outro no contexto da sociedade, podem ser condizentes com as propostas do novo ensino médio.

A literatura, entre muitas características, é também marcada pela diversidade dos gêneros literários, entre eles, o poema, a crônica, o romance, a fábula, o conto, entre outros. Cada gênero possui seu formato de estrutura específicos, conteúdo e forma. Por isso, cada um deles possui suas especificidades podendo ser mais ou menos densos e complexos. Assim, numa aula cujo texto é o centro, a escolha consciente do(s) gênero(s) é fundamental.

A seleção do gênero não deve ser um exercício previamente estipulado por teorias, mas sim pelas condições das aulas, pelo público receptor e pelo contexto, como sugere Paiva (2011). A estudiosa recomenda que os textos literários a serem levados para a sala de aula precisa estar á nível da turma, de suas dificuldades e condizentes ao conhecimento da língua que o aluno possui. Se na escola pública há o desinteresse pelas aulas, acredita-se que os textos selecionados precisam, de algum modo, serem escolhidos visando incentivar o interesse e a interação.

Ainda em consonância com Paiva (2011), reiteramos Lazar (1993) e suas afirmações que dizem que os textos devem ser apropriados ao público, respeitando a idade e etapa de vida dos alunos. Ou seja, não é todo conteúdo que pode ser apropriado, por isso não é todo gênero que se faz pertinente.

Além disso, a autora diz que é preciso considerar o nível da escrita de modo que ela não seja muito além daquilo que o estudante domina e de sua competência linguística, ou seja, de seus conhecimentos e proficiência da língua. Textos muito rebuscados podem tornar a aula cansativa, prolongar o tempo de leitura e de compreensão e, por conta disso, poderão estar fadados ao desfoque da aula e a alimentar o desinteresse dos alunos.

Assim, Lazar (1993) enfatiza que não se pode levar um texto difícil demais e além do que o aluno possa ler e compreender, porque isso causa desmotivação e falta de familiaridade com a literatura. Bathers (1987) salienta que a literatura não pode ser um exercício de cansaço e tédio, desse modo, o momento de leitura literária e uma aula desenvolvida na centralidade do texto literário precisam ser prazerosos e produtivos. Se um texto não pode ser lido e entendido porque é complexo demais, então sua fruição é comprometida e estagnada. Portanto, para que seja possível explorar ao máximo o potencial de um texto em inglês é preciso ficar de olho em seu uso da língua.

Lazar (1993) explica que o gênero romance, por exemplo, pode ser muito complicado de se trabalhar por completo devido sua complexidade, ainda mais com públicos de pouco conhecimento linguístico. Assim, pressupõe-se que o uso de recortes desse gênero pode ser interessante, desde que se escolha textos de linguagens acessíveis e fáceis de introduzir no contexto da sala de aula. Textos muito grandes podem dificultar o andamento da aula, dessa forma, utilizar um recorte ou excerto pode ser uma opção mais flexível do que o uso do texto na íntegra.

Por outro lado, poemas podem ser, segundo a autora, menos complexos e de linguagem descomplicada, por isso podem ser estudados na íntegra ou em excertos. Para ela, este gênero é capaz de desenvolver e tocar o cognitivo e emocional do aluno com maior facilidade e por ser uma forma de ir contra os paradigmas que a própria língua estipula. Mais que outros gêneros, a autora defende que é comum que o poema desenvolva essa função de ir contra o que a própria língua estipula como padrão, desmitificando o que é “adequado” e o que é “padrão” de uso da língua.

Os pressupostos da teoria do *World English* (RAJAGOPALAN, 2004, 2005, 2009, 2011) como já referenciados indicam que o inglês não é mais língua de padronização, ou seja, de apenas uma variação de escrita ou de fala. Graças a isso, palavras em inglês podem ter significados diversos a depender de onde ela está sendo utilizada, para que, por que e pelo quê. Portanto, poemas e contos podem ser gêneros bastantes flexíveis diante dessas questões e boas opções de escolha. Mas isso não exclui o uso de outros gêneros e nem mesmo delimita que apenas eles devem ser levados para as aulas.

Para facilitar o desenvolvimento de uma aula centralizada no texto, Lazar (1993) explica que o professor pode se valer de outros recursos de flexibilização. Com base na autora e no que Paiva (2009) defende sobre ferramentas audiovisuais no ensino de inglês, na seção anterior, é que as chamaremos esses recursos de **ferramentas coadjuvantes**, pois no sentido em que são estudadas e recomendadas neste estudo, servem para auxiliar o processo de fruição dos textos e

fluidez das aulas. Esses recursos podem ser midiáticos e até mesmo lexicais e gramaticais, mas devem ser mobilizados em função do texto e não no propósito estritamente gramatical, conforme Paiva (2011) e Lima (2009).

Lazar (1993) indica o uso de materiais audiovisuais como parte desse suporte e explica que todas as escolhas **devem ser feitas em prol do texto literário**, que nesse caso é a centralidade da aula e o meio pelo qual ela é desenvolvida. É pertinente retomarmos os estudos de Bauman (2001, 2007) aos quais elucidam que à medida que a sociedade se insere na era globalizada e pós-moderna, mais as formas de existir e de se comunicar se expandem. Em consonância a esse pensamento, Cope e Kalantzis (2000); Soares (2006); e Rojo (2009) elucidam as noções de formação e de multiletramentos que fazem parte da formação dos indivíduos.

Com base nas leituras de Cope e Kalantzis (2000), compreendemos que nessa expansão da comunicação a linguagem humana se transforma, assim o meio social é (re)significado. Dessa forma, surgem os processos de multiletramentos que para Soares (2006) e Rojo (2009) são processos que acontecem em sociedade baseados nas habilidades humanas de se adequar da linguagem e dos textos – que circulam em forma de gêneros discursivos diferentes (BAKHTIN, 2003, 2006) – para transformá-los em práticas sociais e culturais.

Assim, Rojo (2009) explica que os processos de multiletramentos são multifacetados, surgem e circulam em diversas esferas sociais e está fortemente presente no meio digital. Com base em tais pressupostos, podemos inferir que uma dessas formas de ressignificação de linguagem e comunicação acontece através do meme, um gênero textual emergente que integra a linguagem do jovem no mundo virtual e vem ganhando visibilidade nas redes sociais.

Portanto, conclui-se que filmes, músicas, vídeos, áudios, imagens e até mesmo outros gêneros discursivos que envolve o mundo virtual, como o próprio meme, podem compor essas ferramentas coadjuvantes e servir de auxílio para a compreensão do texto, sua leitura crítica e discussões oriundas do texto. Tais ferramentas podem proporcionar contextualizações que corroboram com a compreensão linguística do inglês e, conseqüentemente, do texto lido.

Vale lembrar que a BNCC orienta para o uso de mídias diversas na sala de aula, de modo que o mundo virtual e tecnológico não seja isento dos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, vimos que nem sempre as escolas possuem estrutura para comportar esse uso. Assim, reiteramos que tais mídias sejam utilizadas à medida que sejam possíveis e que possam ser adaptadas a realidade escolar. A título de exemplo, se as salas são lotadas e se a carga horária de inglês é pouco, talvez não seja interessante trabalhar com filmes de longa duração. Assim, filmes pequenos e/ou de curta metragem podem ser interessantes, nesse sentido.

4.3.2 A questão da compreensão leitora e o foco na leitura crítica

Segundo a ideologia Freireana, “Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado” (FREIRE, 1989, p. 33). Sob efeito dos pensamentos do autor, compreende-se que todo texto é oportunidade de experiência de leitura, mas não o ato da leitura pela leitura e sim da leitura pelo prazer da leitura (BARTHES, 1987) e pela construção de sentidos.

Segundo Barthes (1987) todo texto é objeto de apreciação e nenhuma leitura é enriquecedora se lida pela obrigação de leitura. A mecanização do ato de ler pode ser frustrante, desmotivante e transformar o momento do contato com o texto em uma experiência desgastante e muito pouco produtiva.

O texto literário por si é um gênero capaz de possibilitar a fluidez comunicativa e a criação de efeitos de sentidos que seria o que Freire (1989) propõe como “interpretar” o texto. Todavia, estamos tratando de textos em inglês, escritos em uma língua estrangeira cujo pano de fundo em sua recepção se constitui de realidades contextuais e problemas comuns à escola pública. Tais aspectos já desgastariam o processo do contato com o texto e suas possibilidades de fruição.

Mas, um texto literário não pode ser uma experiência vazia, primeiro porque ele não é um simples gênero discursivo e muito menos pouco atuante, e segundo porque o objetivo em torna-lo centro de uma aula é justamente explorar sua potencialidade em prol dos múltiplos processos de desenvolvimento do aluno, dentro da escola. Assim, o contato com o texto e sua leitura precisa ser instigada, envolvente e, principalmente, mediada pelo professor.

Que o professor é um mediador (FREIRE, 2002), nós concordamos, por isso compreendemos que seu principal papel numa sala de aula é conduzir cada passo, cada etapa e cada processo, inclusive o de fluidez de uma aula. A literatura oferece subsídios para essa fluidez e as ferramentas coadjuvantes também são auxiliadoras, mas é preciso conduzi-las para maior aproveitamento e significado.

Não basta apenas fazer todas as escolhas baseada nos critérios aqui defendidos se o texto não for apresentado como uma oportunidade de apreciação. Dessa maneira, em segmento aos pressupostos de Freire (1979, 1989, 1997, 2002) compreende-se que a leitura precisa ser crítica. O autor em toda a sua obra sempre faz o movimento de defender que a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra, por isso, para ele, a leitura crítica compreende a descoberta, a

correlação entre o texto e o mundo, o texto e o contexto, ou seja, o efeito de sentido do texto para/em cada leitor.

Para que o texto em inglês seja usufruído e tenha efeito é preciso que ele seja lido criticamente e para que ele seja lido criticamente é preciso compreendê-lo tanto em seus aspectos linguísticos, quanto em seu aspecto discursivo. Lazar (1993) propõe que é preciso investir na compreensão leitora dos textos ainda mais em se tratando de alunos com pouco conhecimento na língua inglesa. Para a autora esse processo se dá a partir da contextualização ao máximo possível. É importante que o professor vá tecendo uma “ponte” de contato entre o aluno com o texto, pois

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está **no leitor**, nem **no texto**, nem **no autor**, mas ele se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2011, p. 93, grifos do autor).

Conforme Lazar (1993), a compreensão leitora pode ser mediada através de vários procedimentos, como fazer uma introdução do tema, contexto e/ou conteúdo presente na leitura, bem como contextualizar o aluno com informações sobre o próprio texto, tais como o gênero, o autor, a época em foi escrito, entre outras informações que se considerar relevantes.

O processo de contextualizar ou de mediar as conexões entre o texto e o mundo é um exercício contínuo que pode estar presente durante todas as etapas da aula. Por isso, o uso das ferramentas coadjuvantes pode ser essencial, porque elas podem ser usadas para introduzir o texto, a partir de uma imagem, um meme, um vídeo, etc., bem como para contribuir com o processo de compreensão do texto como um todo, na sua leitura crítica e na construção de sentidos.

A contextualização de informações a respeito do texto e a sua exploração visual auxiliam no acionamento da bagagem de saberes do aluno e isso possibilita a compreensão do que se lê. Tomitch (2009) indica que o aluno faça uso de técnicas de leitura, mediados pelo professor como fazer uma leitura prévia do texto para assimilar palavras conhecidas, cognatos e quaisquer outros recursos que auxiliem na leitura.

Ainda de acordo com Lazar (1993), outro momento essencial é o de leitura realizada pelo professor, aquele feito em voz alta. Esse exercício pode contribuir com o reconhecimento de palavras e maior clareza quanto ao texto, além de propiciar um momento de contato com a língua e que pode ser adaptado às necessidades da turma, como uma leitura mais pausada, uma

leitura repetida, etc. Além desse ato realizado pelo professor e acompanhado pelo aluno, o próprio aluno precisa ter seu momento de leitura íntima com o texto, que pode acontecer individualmente e em voz alta. Investir na oralidade do aluno, na leitura individual e coletiva também pode ser significativo.

Tomich (2009) indica que a leitura de textos deve ser dividida entre momentos, a começar com o de pré-leitura, a qual deve-se explorar a temática do texto, aspectos visuais, elementos que acionem os conhecimentos dos alunos, etc.; o de leitura propriamente dita; e de pós-leitura que é a socialização e maior interação. Ela ainda recomenda que o professor utilize de estratégias de leitura para a compreensão linguística e textual, como o *skimming*, uma breve leitura do texto e exploração de sua ideia central e a busca pelos cognatos (palavras que se assemelham ao português em sua grafia e som); e o *scanning*, momento de uma verificação mais ampla do texto em busca de uma visão mais detalhada sobre ele, de “questões” chave que estimulem a compreensão textual e detalhes específicos, ou seja, é o momento de focar no texto.

Estimular a interação é igualmente essencial. Paiva (2011) recomenda que em aulas que centralizem a literatura haja a realização de exercícios (socializações) grupais que evoque o senso coletivo e o contato com o outro. Diante disso, a autora sugere que no caso do(s) aluno(s) se sentir(m) retraído(s), o professor pode levantar questionamentos sobre o tema/texto de modo que influencie a participação dos alunos e as produções discursivas e processos de compreensão de leitura. Ela complementa que nesse momento fazer constantes usos da língua e expor os alunos a esses usos é essencial.

Por outro lado, produção oral não é a única que pode ser incitada, isto porque a produção escrita também se faz relevante para a compreensão leitora e a autoexpressão, que, inclusive é crucial numa leitura crítica. Como já discutido, o aluno precisa ter seu espaço de fala na sala de aula, pois a autoexpressão é parte do desenvolvimento de sua criticidade, de aprendizagens diversas e do reconhecimento do mundo, do texto e de si mesmo.

Marcuschi (2008, 2011) explica que todo texto é um evento sociointerativo e emergente que se localiza na esfera do contexto e segundo Bakhtin (2003) todo texto é um conectivo entre outros textos, escritos e/ou falados, assim sua correlação com o mundo não se finda, por isso eles seus contextos de sentido são abrangentes. Candido (2002) entende que o texto ainda que essencialmente confrontante precisa ser percebido pelo aluno. Portanto, baseado nas reflexões aqui realizadas compreende-se que essa percepção e confronto são possíveis através da realização de uma leitura crítica, aquela que acontece por meio da compreensão leitora.

Ler criticamente requer o reconhecimento dos diversos discursos que veiculam por meio do texto e que refletem na sociedade, bem como os discursos sociais que refletem no texto. O

efeito do potencial da literatura de língua inglesa é possível se experimentado através do ato de compreender o texto e de lê-lo criticamente.

Diante de tudo fora exposto, conclui-se que a literatura de língua inglesa se configura viés de consolidação da BNCC por seu valor atuante e formativo e porque ela permite o desenvolvimento das propostas da reforma do ensino de inglês, contribui com o processo de formação integral do aluno e de aprendizagens da língua e permite a desenvoltura das ações do professor diante das premissas que o ensino de inglês deve seguir considerando o contexto de escola pública. Ademais, textos literários possibilitam a fluidez da aula de inglês juntamente com o uso de ferramentas coadjuvantes, sendo um caminho pelo qual todos esses processos se contextualizam.

5 PROPOSTAS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

“[...] é preciso nos conscientizar de que, para ser de alguma utilidade prática, a teoria deveria ter sido concebida levando-se em conta possíveis fins práticos” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159

A Sequência Didática, ou sequência de atividades, é um tipo de procedimento de ação pedagógica, um instrumento, que tem por finalidade a articulação organizada e sistemática de processos e procedimentos de ensino e aprendizagem na prática educativa, Zabala (1998).

Segundo Oliveira (2010), a SD é um modelo de elaboração de material didático com base nas reflexões do Zabala (1998). Entende-se que esses processos devem acontecer gradativamente e em sintonia e coerência, pois se tratam de *“um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”* (ZABALA, 1998, p. 18, grifos do autor).

Para Oliveira (2010, p. 159) este material *“É uma ferramenta didática que se aplica no processo ensino-aprendizagem para sistematização de conteúdos e/ou construção de novos conhecimentos [...]”*. A autora enfatiza que as SDs podem ser planejadas e organizadas mediante fases (etapas/momentos) para o aprofundamento/construção de saberes diversos de um componente curricular.

Segundo Zabala (1998) o processo de ensino e aprendizagem na SD pode acontecer e ser norteado por um objetivo central e mediante finalidades. Nesse modelo de proposta, não há passividade quanto ao papel do aluno, o que pode lhe conferir protagonismo em sua aprendizagem. Nesse sentido, o fundamento do instrumento Sequência Didática vai de encontro ao propósito de desenvolvimento da autonomia e protagonismo do estudante, orientado pela BNCC.

Segundo concepções de fundamentos da linguagem Baktinianas (2003, 2006), todo processo de interação humana envolve processos de linguagem através dos gêneros dos discursos, nesse sentido para Machado (2000) a SD é uma forma de desenvolver produção de linguagem, comunicação e discursos no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dentro da sala de aula. Em consonância a isso, recorremos a Cristovão (2009), uma estudiosa da área da Linguística Aplicada com o foco no ensino de línguas. A autora reflete que o gênero é uma forma de articular as práticas da linguagem, por isso ele pode ser o ponto de partida da SD, ou seja, por onde e através do que ela se organiza.

Pensando nisso é que se propõe que a SD seja

[...] constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a sequência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final (CRISTOVÃO, 2009, p. 305).

Esses módulos podem ser entendidos como momentos ou etapas cujos processos se desenvolvem conforme organizados no material da SD.

No ensino de línguas estrangeiras pesquisas sobre o citado instrumento como forma de organizar os processos de ensino e aprendizagem têm sido recorrentes, dessa forma pensando na produção das Sequências e em seu uso no ensino de inglês é que consideramos os seguintes apontamentos, cuja a SD necessita de:

a) uma esfera de atividade em que o gênero circule; b) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere; c) conteúdos apropriados; d) a disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referência para os alunos; e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas; f) atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados; g) propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados (CRISTOVÃO, 2009, p. 308).

Diante disso, ela

a) permite um trabalho integrado; b) pode articular conteúdos e objetivos sugeridos por orientações oficiais (Diretrizes Curriculares, por exemplo) com aqueles do contexto específico (Projeto Político-pedagógico ou planejamento anual); c) contempla atividades e suportes (livro, internet etc.) variados; d) permite progressão a partir de trabalho individual e coletivo; e) possibilita a integração de diferentes ações de linguagem (leitura, produção escrita etc.) e de conhecimento diversos; f) adapta-se em função da diversidade das situações de comunicação e das classes (CRISTOVÃO, 2009, p. 308).

Articular propostas de sequências de atividades é uma maneira de contextualizar as premissas do ensino e aprendizagem de inglês, bem como aspectos e demandas envolvidos em seu desenvolvimento. As adaptações das Sequências segundo Cristovão (2009) devem ir de acordo com o contexto de produção, seus objetivos, o gênero fulcral, as condições de ensino, entre outras questões. No caso da elaboração de propostas para contribuições teórico-didáticas, pressupõe-se considerar as questões teóricas fundamentadas nas discussões do estudo.

Zabala (1998, p. 63) orienta que “[...] a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas.”, assim entende-se que as SDs além de instrumentos de contextualização, são instrumentos de

mediação, em que cada passo é, ou deve ser, uma maneira de mobilizar produção de saberes em forma de intermediação. Por isso, o uso de Sequências reforça o reconhecimento e desenvolvimento do papel mediador que o professor tem frente aos processos de ensino, aprendizagem e construção de saberes de seus aprendizes.

Em conformidade a fala do autor, revisitamos Cristovão (2009, p. 5) e sua sugestão de produção final, ao término de cada SD. Para ela, “Esta se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados [...]”, assim, elaborar um exercício final pode possibilitar maior contextualização e efetivação de tudo que fora abordado nas atividades da SD.

Isto posto e diante das orientações que a BNCC prevê para o ensino da língua no ensino médio; das reflexões teóricas e premissas elucidadas nesta pesquisa; e de todo o aparato que o instrumento SD dá ao professor para o planejamento de atividades é que articularemos em caráter de coerência esse material para as aulas de língua inglesa.

Configurando-se como materiais didáticos é que estas propostas de contribuições teórico-didáticas pretendem contribuir com uma ferramenta didática-pedagógica para o professor de inglês do novo ensino médio, frente à alunos de um plano piloto, na escola pública. Além do mais, há, ainda, a finalidade de incentivar maior visibilidade e espaço para a literatura de língua inglesa nas aulas de inglês, ao a adotarmos como centralidade na SD. Portanto, a elaboração das duas propostas a seguir se baseiam em todas as perspectivas aqui abordadas.

Além do mais, vale ressaltar que as seguintes Sequências se fazem releituras e são influenciadas pelos reflexos da prática pedagógica da presente pesquisadora, em que a sua postura docente é aqui assumida, trazendo para esse trabalho seu perfil de professora e sua forma de atuar em sala de aula e de mediar o ensino de inglês no ensino médio.

5.1 DA ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E ARTICULAÇÃO DE CADA PROPOSTA ELABORADA

Com base nas reflexões teóricas elucidadas, as SDs a seguir articulam-se mediante um padrão de organização metodológico e se baseiam na escolha de um tema, um gênero literário, um tópico-chave, uma questão norteadora, um objetivo central e alguns objetivos específicos para cada uma delas.

Em termos de metodologia de esquematização das Sequências, todos os procedimentos serão organizados para serem desenvolvidos em forma de etapas ou momentos, orientadas por questões guias quanto as atividades e procedimentos. O público a que elas se destinam são para

alunos do novo ensino médio, especificamente àqueles que se configuram alunos de um plano piloto. Nessas propostas, as atividades/etapas se desdobram através da mediação do professor, que tem o papel fundamental no desdobramento das atividades.

Outro ponto que necessita ser esclarecido é que tais Sequências não se constituem em função de uma realidade em específico ou de uma turma de alunos em uma escola em particular. Todos os pilares que sustentam nossas escolhas para a tais elaborações se respaldam unicamente nas teorias refletidas nesse trabalho.

A nossa proposta de Sequências não pretende delimitar um período de tempo predeterminado para aplicabilidade e duração, porque acredita-se que planos de ações devem se desdobrar em virtude de cada realidade e na particularidade da sala de aula, conforme discussões teóricas anteriores. Além do mais, a SD deve garantir a flexibilidade de uso, portanto se é estipulado um tempo para a realização de seu processo como um todo, logo ela deixa de ser flexível e adaptável.

Em consideração as propostas da BNCC (recorte do estudos) e as premissas teoricamente discutidas nas sessões anteriores, é que a nossa metodologia de esquematização considera: (i) para o desenvolvimento crítico (BAKHTIN, 2003, 2006; FREIRE, 1979, 1989, 1997, 2002) as propostas enfocam em atividades oralizadas, socializadas e interativas; e (ii) para o processo de aprendizagem da língua, usos e comunicação: a questão do *World English* (RAJAGOPALAN, 2004, 2005, 2009, 2011) estará presente em ambas as SDs como forma de reforçar a hegemonização linguística, desconstruir discursos de não pertencimento a língua (LEFFA, 2009) e incentivar seu uso (BRAZIL, 2018); e as questões da inclusão (LEFFA, 2009, 2011), de multiculturalidade (BRAZIL, 2018; LEFFA, 2009), de contextualização (CELANI, 2016) e de constantes usos da língua durante a aula (PAIVA, 2011; SCHMITZ, 2011) estarão presentes de formas diversificadas ao longo de cada Sequência. O incentivo a autonomia (PAIVA, 2009, 2011) também acontecerá ao decorrer da SD durante as propostas de socialização, de atividades e na proposta de produção final. Ainda com base em Paiva (2011) é que não enfocaremos em aulas gramaticais.

Quanto ao tema, ele será desenvolvido considerando os temas sugeridos ao longo da pesquisa, em torno do texto literário central e seguidos de uma questão/pergunta norteadora conectada a ele e a um tópico-chave. O tópico, nesse sentido, funciona como uma palavra-chave do tema e de toda a SD em questão. A questão norteadora é baseada no tema e no tópico e deve ser apresentada ao aluno logo no início da aula. Pretende-se que ela esteja entrelaçada em toda a Sequência, veiculando-se em cada etapa e objetivos de modo que o aluno possa ir compreendendo-a gradativamente e construindo uma ideia sobre ela durante todo o percurso

para que ao final ele seja capaz de vislumbrar uma reflexão mais abrangente sobre essa questão. Conforme conferimos em Freire (1979, 1989, 1997, 2002), Bakhtin (2003, 2006) e outros teóricos ao longo dessa investigação, todo processo crítico é gradual, por isso o professor deve intermediá-lo de maneira sistemática e coerente.

Para cada SD seguindo sugestões de Lazar (1993) e considerando o público de plano piloto escolhemos como texto central um poema inglês na íntegra, por conta de sua flexibilidade, tamanho e linguagem mais acessível para os falantes do inglês como língua estrangeira. Pretende-se que à medida em que o texto vá sendo revisitado durante percurso das etapas e procedimentos, mantenha-se o foco na compreensão leitora (LAZAR, 1993; TOMITCH, 2009), na leitura crítica (FREIRE, 1979, 1989, 1997, 2002) e na construção de sentidos (MARCUSCHI, 2011). Reforçamos, uma vez mais, que todos esses procedimentos, aqui, se fazem processos gradativos, por isso construídos ao decorrer de toda a SD.

Os materiais coadjuvantes serão acionados de acordo com a elaboração de cada etapa/momento e todos devem servir aos propósitos do texto basilar da SD. Entre os materiais coadjuvantes, haverá o incentivo a exploração do imagético e do áudio visual, por isso podemos contar com o uso dos gêneros música, vídeos, filmes (ou trechos de ambos) e do gênero discursivo “meme” que veiculam no mundo digital e virtual e que, como vimos, faz parte da linguagem, do contexto social, da vida e da comunicação dos jovens e adolescentes. Conforme instruções teóricas ressaltadas, os conteúdos áudio visuais serão de curta duração, não ultrapassando, nessas SDs, o tempo máximo de 10 (dez) minutos.

Em relação ao objetivo geral de cada Sequência, eles serão pensados considerando o tema, a questão norteadora, as propostas da BNCC e as premissas teóricas para o ensino de inglês, que aqui se desdobram em ritmo de simultaneidade. Em favor do desenvolvimento desse objetivo geral, alguns objetivos específicos serão elaborados. Também voltados à questão norteadora, cada um deles se faz uma meta e serão articulados através da realização de etapas paralelamente interligadas.

Ao final de cada SD haverá a sugestão de uma produção final (CRISTOVÃO, 2009) para a sua culminância, a fim de contextualizar a articulação discursiva mediante a construção de sentidos previamente desenvolvidos ao longo do desenvolvimento da SD em questão e no contato com o texto literário. Nesse sentido, as produções finais podem viabilizar no aluno o vislumbre de novas perspectivas. Nessa última etapa, o maior foco é na autonomia e no incentivo a atitude de buscar para além das fronteiras da escola o aprofundamento de aprendizagens – inclusive da língua inglesa –, a construção de novos saberes e o

reconhecimento da responsabilidade de mediar o próprio aprendizado, conforme orientações de Paiva (2009).

As nossas propostas se configuram material autêntico, mas apenas sugestivo podendo ser adaptáveis e mutáveis diante de cada realidade e necessidade, pois se fazem flexíveis.

5. 2 PROPOSTA DIDÁTICA 1

5.2.1 Da estrutura

Tema: I am different from you, but I am also like you! (Eu sou diferente de você, mas também sou semelhante a você), (LAZAR, 2003)

Tópico-chave: As semelhanças nas diferenças

Questão norteadora: Diante da variedade de diferenças as quais cada ser humano se compõe, da beleza presente na existência particular de cada indivíduo e da diversidade presente no convívio social, como o meu diferente se assemelha ao seu? Como as diferenças por nós percebidas, reconhecidas e discutidas nos tornam semelhantes?

Texto literário central: *Human Family*, de Maya Angelou

Gênero: Poema (LAZAR, 1993)

Objetivo geral: Partindo do texto literário central (*Human Family*, de Maya Angelou) refletir sob diferentes perspectivas a questão da diversidade humana em suas várias esferas de atividades e práticas sociais, reconhecendo a correlação entre as semelhas e as diferenças, que se cria no convívio humano.

Objetivos específicos:

1. Considerar características da diversidade humana sob diferentes vieses e opiniões para a discursivização em torno do tópico-chave “as semelhanças nas diferenças” (LAZAR, 1993);

2. Discutir o tópico-chave sob a perspectiva da linguagem como condição humana e da língua inglesa e seus usos e funções sociais na sociedade contemporânea (BAKHTIN, 2003, 2006, BENVENISTE, 1976, 1989);
3. Debater sobre o tópico-chave numa perspectiva de pertencimento da língua inglesa como usuário genuíno que se apropria da língua e dela faz usos mediante seu próprio contexto de existência e de cultura, em associação de práticas locais e globais dentro da linguagem e de modos de viver (CELANI, 2016; LEFFA, 2009, 2011; RAJAGOPALAN, 2003, 2009, 2011.)

5.2.2 Dos procedimentos

Em primeiro momento, logo após o primeiro contato do professor com a turma sugerimos uma acolhida usando o inglês com cumprimentos como “*Hello, how are you?*” ou “*Good morning/ good afternoon/ good evening!*”, pois conforme sugestões de Schmitz (2001) e Paiva (2011) é preciso criar um ambiente de usos constantes da língua. Assim, já de início, ir implementando tais usos pode ser algo produtivo.

Nesse momento já é dado o início do desenvolvimento da Sequência e do primeiro objetivo específico. Mais uma vez retomamos que esta SD pode ser desdobrada em aulas tendo a duração de dias, seguindo critérios do professor e a organização do espaço-tempo-materiais disponíveis no ambiente escolar. Contudo, caso os procedimentos sejam interrompidos por conta do vencimento do prazo das aulas sugerimos que nas próximas aulas o professor retome o que fora visto contextualizando os procedimentos feitos, retomando o poema e sintetizando as discussões levantadas; esta seria uma forma de manter a coerência do desenvolvimento da SD.


Passado o momento de cumprimento, o professor pode começar a introduzir a aula e nesse ponto sugerimos a exploração do imagético antes da introdução do texto temático para já acionar a bagagem de conhecimento de mundo do aluno (LAZAR, 1993) isto é, seu conhecimento prévio e linguístico. A imagem a ser explorada nessa etapa é baseada no filme infantil de longa metragem “*Ratatouille*”, uma animação estadunidense de 2007 dirigida por Brad Bird e que conta a história do ratinho Remy que deseja se tornar um chef de cozinha no mundo humano, na cidade de Paris. Por ser um rato, ele vive nas encolhas com toda a sua ninhada se alimentando de restos de lixo produzido pelo homem. Seu pai Django, seu irmão Émile e o próprio Remy são de personalidades, gostos e visões de mundo e características físicas diferentes.

A imagem pode ser contextualizada com a breve descrição do filme até que se toque na questão temática de forma que tanto a imagem quanto o tema e tópicos sejam mostrados aos alunos para se iniciar as discussões. A ilustração é mostrada no quadro abaixo:

Quadro 1 – Imagem do filme “*Ratatouille*”

Tema: I am different from you, but I am also like you! (Eu sou diferente de você, mas também sou semelhante a você)

Tópico-chave: As semelhanças nas diferenças



Fonte: NELAXANA (2008) - Quadro elaborado pela autora (2021)

Em seguida, o professor explora breves discussões sobre a imagem, tema e tópicos e em seguida a apresenta aos alunos a questão norteadora explicando que ela estará presente durante toda a SD e que ela conduzirá todas as discussões. Inclusive, pode-se fazer reflexões do nome “*a history*” que aparece na imagem de forma “incomum” e “diferente”, isso poderia abrir margem para o aprofundamento da temática da SD.

Em sequência, o professor apresenta aos alunos a questão norteadora da SD instruindo-os a tentarem construir uma reflexão sobre ela ao longo de todo o percurso das atividades, pois esta será retomada mais adiante, logo no final. Propõe-se que a etapa seguinte seja a exposição do poema central “*Human Family*” de Maya Angelou, em que o professor contextualize informações sobre a autora, contexto de produção do texto e **outras informações relacionadas e relevantes que contribuam** com sua compreensão, como nos sugere Lazar (1993). Dentre algumas informações relevantes, destaca-se que a autora foi uma escritora e poetiza estadunidense, ativista dos direitos humanos, lutou por causa civis - como em movimentos africanos - e sua obra enfatizava sobre questões de resiliência, de enfrentamento, da luta pela igualdade de direitos e a questão das diferenças humanas.

Feita a contextualização, pode-se partir para o momento do contato o poema, da sondagem quanto aos elementos textuais e quanto aos cognatos. Pode-se fazer a leitura de

scanning nessa etapa seguido de uma leitura prévia e em voz alta realizada pelo(a) professor(a), conforme indicações de Lazar (1993) e Tomich (2009), observando o poema a seguir:

Quadro 2 – Poema “*Human Family*” de Maya Angelou

Human Family

*I note the obvious differences
in the human family.
Some of us are serious,
some thrive on comedy.*

*Some declare their lives are lived
as true profundity,
and others claim they really live
the real reality.*

*The variety of our skin tones
can confuse, bemuse, delight,
brown and pink and beige and purple,
tan and blue and white.*

*I've sailed upon the seven seas
and stopped in every land,
I've seen the wonders of the world
not yet one common man.*

*I know ten thousand women
called Jane and Mary Jane,
but I've not seen any two
who really were the same.*

*Mirror twins are different
although their features jibe,
and lovers think quite different thoughts
while lying side by side.*

*We love and lose in China,
we weep on England's moors,
and laugh and moan in Guinea,
and thrive on Spanish shores.
We seek success in Finland,
are born and die in Maine.
In minor ways we differ,
in major we're the same.*

*I note the obvious differences
between each sort and type,
but we are more alike, my friends,
than we are unlike.*

*We are more alike, my friends,
than we are unlike.*

*We are more alike, my friends,
than we are unlike.*

Sob conhecimento de sua turma e sob a ciência da realidade a qual ela está inserida, do contexto escolar, do nível de conhecimento da língua, entre outras questões, o professor pode optar em usar apenas trechos do poema ao invés de seu uso na íntegra.

Para a apreciação textual e contínuo uso da língua, nessa sequência de procedimentos indicamos que a leitura seja feita novamente, dessa vez pelos alunos, podendo ser divididas em dois estágios: uma leitura individual e silenciosa e outra leitura individual/coletiva em voz alta e interativa, (TOMICH, 2009).

Agora, mediante Freire (1989) e Barthes (1987) propomos o período de estudo, apreciação e compreensão do texto literário. Nesse momento, pode ser realizada a estratégia de *skimming* (TOMICH, 2009) e sempre em movimento de mediação (FREIRE, 2002). O professor deve conduzir a exploração linguística incitando a compreensão do texto, que está em outra língua, para então começar a instigar a compreensão temática e leitura crítica.

Conforme sugestões de Lazar (1993) conduzir a compreensão por meio de questionamentos é essencial. Assim, as questões seguintes, bem como as desenvolvidas ao longo da SD, podem ajudar nessa mediação:

- Qual a sua visão e compreensão sobre o texto?
- Qual a questão central você identifica no texto?
- Como você entende, enxerga e reflete essa questão central?
- Quais as palavras em inglês presentes no poema você percebe como sendo as palavras-chave que resumem essa ideia central?

Agora, o professor pode dividir a leitura por estrofes e ir mediando o processo de compreensão leitora de cada uma delas por vez como forma de esmiuçar a leitura, a compreensão da língua e a reflexão crítica do texto. Alguns exemplos de mediação e exploração detalhada do texto:

- **Estrofe 1:**

*I note the obvious differences
in the human family.
Some of us are serious,
some thrive on comedy.*

Questões:

- Quais as palavras-chave em inglês você percebe nesse trecho?
- Para você, essas diferenças citadas no trecho são físicas, sociais, subjetivas? Por quê?

- **Estrofe 2:**

*The variety of our skin tones
can confuse, bemuse, delight,*

*brown and pink and beige and purple,
tan and blue and white.*

Questões:

- O que você entende da primeira frase do trecho?
- Quais as cores são citadas nesse trecho?
- Você acha que essas cores se referem a tonalidades de pele, as diversidades subjetivas e culturas ou a todas elas? Justifique.
- Você sabia que “blue” é uma palavra em inglês usada para indicar a cor azul e usada como uma expressão que indica tristeza? Quando digo “I’m in blue” quero dizer que estou triste!

- **Estrofe 5:**

*I know ten thousand women
called Jane and Mary Jane,
but I've not seen any two
who really were the same.*

Questões:

- Nesse trecho você percebe que a autora diz que conhece milhares de mulheres chamadas Jane e Mary Jane, mas que não conhece nenhuma que seja igual ainda que com nomes semelhantes?
- O que você entende sobre isso?

- **Estrofe 6**

*Mirror twins are different
although their features jibe,
and lovers think quite different thoughts
while lying side by side*

Questões:

- “Twins” significa gêmeos em português e “mirror” espelho. O texto indica que “espelhos gêmeos” são iguais?
- Por que não são iguais, ainda que gêmeos?
- Existem semelhanças em “espelhos gêmeos”?
- E qual a sua opinião sobre irmãos gêmeos que muitas vezes se assemelham em aparências físicas e até mesmo, por vezes, compartilham gostos e interesses em comum? Isso os torna iguais? Justifique.

- **Estrofes 9, 10 e 11:**

*I note the obvious differences
between each sort and type,
but we are more alike, my friends,*

than we are unlike.

*We are more alike, my friends,
than we are unlike.*

*We are more alike, my friends,
than we are unlike.*

Questões:

- Quando você lê no poema o discurso da autora que indica que a existência das diferenças humanas e das semelhanças em meio as diferenças, o que você consegue pensar?
- Quais as diferenças e semelhanças você vê no ser humano em si e em seus comportamentos na sociedade?

Feito isso, o próximo passo baseia-se no desenvolvimento do segundo objetivo específico: *discutir o tópico-chave (as semelhanças nas diferenças) sob a perspectiva da linguagem como condição humana e da língua inglesa e seus usos e funções sociais na sociedade contemporânea.*

Nessa próxima etapa, as discussões devem partir do referido objetivo e pode começar com tópicos relacionados a questão da linguagem e da comunicação humana. As perguntas podem ser apresentadas de maneira oralizada ou escrita e em forma de uma atividade dinâmica. Para este exercício incentivamos a elaboração de um jogo (PAIVA, 2011) cujas perguntadas estarão transcritas em inglês num pedaço de papel dentro de uma caixinha, aqui chamada de “*Box of questions*”. Cada aluno receberá um número num pedaço de papel e tais números devem estar também em uma outra caixinha para sorteio. O aluno sorteado deverá pegar um papel da *Box of questions*, ler em voz alta, escolher um colega que deverá responder à questão em voz alta, na sua língua materna ou na língua inglesa. Nessa etapa, uma das finalidades é mais contato e usos da língua. Feito isto, o professor pode socializar as respostas e trazer suas percepções sobre os tópicos discutidos e sobre as questões lidas e debatidas.

Algumas sugestões de tópicos:

- The human language
- The human communication

Algumas sugestões da *Box of questions*:

1. What is human language?
2. What is communication?
3. How humans communicate?
4. Do animals communicate like humans?
5. What's the difference between human communication and animal communication?
6. What is verbal language and nonverbal language?

7. Give some examples of verbal language.
8. Give some examples of nonverbal language.

Nesta próxima fase, sugerimos que o professor explore mais do audiovisual, da leitura e dos usos da língua exibindo o vídeo intitulado “Jonathan L. Walton ‘*Human Family*’ by Maya Angelou” para que o aluno tenha contato com outras formas de se falar e de ler em língua inglesa. Em seguida, indicamos a exibição do vídeo do famoso *youtuber* brasileiro Whindersson Nunes, intitulado “sotaque”. Aqui, sugere-se que o vídeo seja reproduzido a partir de 01:13 (um minuto e treze segundos) devido a uma dança que ele faz no início do vídeo e que pode ser considerada, ou não, inadequada.

O vídeo de Jonathan é uma releitura muito particular do poema central dessa SD. Nele pode-se notar a presença da questão rítmica e sonora na leitura do intérprete. Com isso, uma sugestão de discussão é a questão da unicidade de fala, de leitura e de expressão na língua, que cada ser humano possui. Outros pontos podem ser levantados a critério do professor e no decorrer das interações discursivas.

Já o segundo vídeo é uma espécie de *Vlog* (gênero textual muito comum entre jovens e adolescentes e muito usado na comunicação digital) feito pelo *youtuber* Whindersson Nunes, e autor do vídeo, em que a partir de sua experiência pessoal ao conhecer pessoas de vários lugares do Brasil ele relata temas como “diferenças”, “sotaques”, “respeito”, “inclusão” “reconhecimento”, etc. De forma humorística ele fala das diferenças que percebeu, do preconceito que ele notou e que sofre por conta de sua origem e forma de falar. Ele ainda questiona a intolerância às diferenças e faz apelos a favor do respeito e acolhimento quando a diversidade.

Assim, sob concepções de Rajagopalan (2003, 2004, 2005, 2009) e de Labov (2008) sugerimos que o professor medie as discussões após exibição dos vídeos com questões como:

- Você sabia que a variação linguística, ou a forma de falar, é parte da natureza da linguagem humana e que nenhum ser humano sobre a terra fala igual o outro, ainda que sejam familiares, que morem na mesma casa, mesma cidade, mesmo estado e mesmo país?
- Mas, existem os sotaques regionais que fazem com o que a forma de falar de pessoas de uma mesma localidade seja mais ou menos semelhante quanto a pronúncia das palavras, o sotaque e as palavras usadas para se referirem a mesma coisa. Como o “r” puxado do paulista, o “uai” do mineiro e a macaxeira que é mesmo que aipim, que é o mesmo que mandioca.
- Quais as variações de sotaque você conhece? Cite.
- Quais as variações de palavras você conhece? Se possível diga o local onde cada uma delas é dita.
- O que você percebe em relação ao poema e ao vídeo de Whindersson Nunes?

- Como o meu diferente se assemelha ao seu? Como as diferenças por nós percebidas, reconhecidas e discutidas nos tornam semelhantes?
- Você sabia que como na nossa língua portuguesa a língua inglesa também tem suas variações de sotaques e de formas de falar e pronunciar as palavras em inglês?
- Sabia que o inglês brasileiro é uma variação da língua inglesa?

Nesse momento, ao introduzir essa questão o professor pode falar sobre a existência do *World English* e do inglês como língua franca. Ademais, ele pode explorar reflexões sobre o porquê aprendemos inglês na escola, fazendo um breve histórico a acessão da língua no mundo a fim de contextualizar a existência das variações. O professor pode, ainda, falar sobre o inglês como língua franca e pedir que os alunos elaborem um pequeno texto em inglês ou elabore algumas frases em inglês falando sobre essa língua e sua presença no mundo, no cotidiano das pessoas, na comunicação virtual e em várias outras esferas. A atividade pode ser socializada depois em forma de leitura e seguida por breves explicações realizadas pelo aluno, em sua língua materna.

Em seguimento, recomendamos a exibição do vídeo “*One language, three accents*”, do canal do *youtube* “*Discover English*”, na qual três usuárias da língua, cada uma de uma localidade diferente (Inglaterra, USA e Austrália) leem as mesmas palavras, signos e frases em inglês. O objetivo do vídeo é mostrar a variação da língua e sotaque, e as diferenças culturais e de regionalidade mediante uso do inglês. Nesse vídeo, é possível perceber a diferença na pronúncia das palavras, nas expressões corporais, entre outros aspectos que podem ser percebidos pelo(a) professor (a) ou aluno. Com ele, torna-se possível reflexões sobre a singularidade de uso da língua que seus usuários apresentam.

Com esse vídeo é possível, ainda, explorar vocabulários que são apresentados no conteúdo desse material. O professor pode solicitar aos alunos que façam uma lista de palavras e frases que vão sendo ditas e depois pode propor um momento de leitura entre pares num movimento de usos da língua. Há a possibilidade também de ser solicitado uma produção escrita a partir desse material e utilizando da língua inglesa nas suas formas escrita, lida e oralizada.

Logo na sequência, propomos a exibição de mais um vídeo. Este intitulado “Inglês em diferentes sotaques (legendas em português)”, do canal do *youtube* intitulado “*English in Brazil by Carina Fragoso*” que conta com quatro falantes da língua inglesa e relatos de suas experiências, aprendizagens, culturas e usos da língua. Entre os participantes, encontram-se se aprendizes do inglês como segunda língua e como língua estrangeira. Há um falante da França, um da Alemanha, outro da Venezuela e outro do Brasil. Sob perspectivas de Rajagopalan (2003, 2004, 2005, 2009) eles são falantes de *World English*, cujos propósitos de usos e formas de

falar são diversificados, e isso pode ser apresentado e debatido no âmbito da sala de aula em consonância às discussões anteriores acerca dos vídeos anteriores.

Revisitando Leffa (2009, 2011), sabemos que o ensino de inglês deve confrontar discursos de exclusão e intolerância quanto a variações da língua e incentivar o reconhecimento da não padronização do inglês e da noção de que todos que o falam são usuários genuínos e pertencentes a língua. Por isso, é importante que nessa etapa as discussões se originem de tais perspectivas.

Nessa etapa, salientamos a retomada do poema para o diálogo entre as discussões sobre o vídeo e o texto, já que o propósito é a construção gradativa de uma reflexão do texto com o foco na compreensão leitora e na leitura crítica (LAZAR, 1993; FREIRE, 1979, 1989, 1997, 2002). As estrofes 7 (sete) e 8 (oito) podem ser exploradas nesse momento em atividade grupal com a utilização das estratégias de *Skimming* e *Scanning* (TOMICH, 2009).

Aqui, pode-se solicitar que os alunos em grupo façam uma leitura entre si, utilizando das referidas técnicas, do auxílio dos cognatos e de suas bagagens já acionadas desde o início da SD. Depois, tentem compreender os trechos destacando a ideia central de cada verso relacionando-os as discussões realizadas sobre os vídeos, as variações da língua, as diferenças culturais, etc. Feito isso, é possível ainda pedir aos grupos que apresentem suas ideias trocando experiências intercalando a leitura de cada verso com a discursivização do grupo sobre o sentido notado no verso em particular.

Dados os referidos procedimentos, inicia-se o desenvolvimento do terceiro e último objetivo específico dessa SD: *refletir sobre o tópico-chave (as semelhanças nas diferenças) numa perspectiva de pertencimento da língua inglesa como usuário genuíno que se apropria da língua e dela faz usos mediante seu próprio contexto de existência e de cultura, em associação de práticas locais e globais dentro da linguagem e de modos de viver.*

Para esta etapa, aconselhamos iniciá-la retomando a leitura do poema central de maneira individualizada e coletiva. Após, pedir aos alunos que identifiquem no texto trechos ou palavras que para eles se relacionam a questão da cultura humana, seus atravessamentos e peculiaridades. Com isso, pretende-se que comecemos a tecer uma construção reflexiva acerca de questões culturais a níveis locais e globais e em caráter de contextualização. O professor pode solicitar que o aluno fale sobre:

- O que você entende sobre cultura?
- Quais as tradições e modos de agir, de viver e de se comportar você percebe que são comuns no lugar onde você mora?
- Cite diferenças que você percebe entre a sua cultura e a cultura de outras pessoas, quer sejam de cidades vizinha e até mesmo de outros estados do nosso país.

- Quais as semelhanças e diferenças culturais entre países que falam inglês e o nosso país você conhece?
- Para você, quais as influências culturais nossa país recebeu de outros lugares que falam inglês?

Realizadas as discussões, indicamos a exibição da música “*My life is going on*” de Cecilia Krull encontrada no canal do *youtube* de nome Vesgo com o título “*La casa de papel – versão arrochadeira*”. Os conteúdos do referido canal são versões adaptadas de músicas, na grande maioria de língua inglesa, a ritmos brasileiros – em especial nordestinos – como a arrochadeira, o forró, a swingueira, entre outros. O objetivo da exibição desse conteúdo não é o ato de explorar a música em si, mas sim de observar e discutir sobre a sua adaptação ao ritmo cultural brasileiro, o forró.

A forte presença dos atravessamentos culturas que se criam por meio dos usos diversos da língua (RAJAGOPALAN, 2009; LEFFA, 2009) é o foco desta última etapa da SD. Nesse procedimento é aconselhável que o professor medie discussões a esse respeito a fim de tratar do surgimento de novas culturas oriundas de usos do inglês. Nesse sentido, sugere-se abordar a multiculturalidade com propostas de tópicos discursivos como:

- Você conhece o ritmo musical brasileiro utilizado na versão adaptada da música?
- O que você acha a respeito do surgimento de novas culturas inspiradas em culturas já existentes?
- O que você acha da ideia de adaptar uma música de língua inglesa a um ritmo pertencente a sua cultura?
- Quais outras coisas você percebe que são originadas em outros lugares que falam o inglês e chegam na nossa realidade e se aderem a nossa cultura?
- Você se sente pertencente ao grande número de falantes do inglês? Justifique.

Como forma de explorar a autonomia a expansão da aprendizagem do aluno (PAIVA, 2009, 2011) sugerimos que o professor oriente ao aluno que realize em casa o exercício de ver e ouvir a música desse vídeo várias e várias vezes acompanhando a letra, tentando cantar junto, destacando palavras conhecidas da música, observando as desconhecidas e fazendo um mapeamento a fim de aprender novas palavras. As opções de aprendizagens se tornam possíveis quando o aluno aprende a explorar a língua em processo de autonomia.

Para finalizar essa etapa, retomar a leitura das estrofes 09 (nove), 10 (dez) e 11 (onze). Em sequência, revisitar a questão norteadora e pedir que cada aluno responda essa questão oralmente de modo a compartilhar na sala sua visão crítica até então construída durante o percurso das aulas desenvolvidas com essa SD.

Por fim, uma proposta de produção final e mais autônoma pode contribuir com a culminância de todo esse percurso constitutivo decorrente das sequências de atividades aqui proposta. Essa última produção deve ser elaborada exclusivamente pelo aluno em grupo ou individualmente e relacionado ao tópico temático da SD, “As semelhanças nas diferenças”.

Nesse exercício o tema se transforma em pergunta de pesquisa e inspirado nas sugestões de Paiva (2009, 2011) incita a autonomia e a extensão da aprendizagem para além da sala de aula. A produção final se organiza nas seguintes orientações:

- “*How I am different from you but also like you?*” – Em forma de tópicos em inglês elaborar uma análise escrita delimitando pontos e questões que para você sintetizam o tópico-chave “As semelhanças nas diferenças” com a finalidade de responder ao questionamento acima. A sua produção deverá ser apresentada na aula consistindo na leitura de cada tópico em inglês e tecendo um comentário oralizado justificando-os. A quantidade de tópicos fica a critério. Você pode trazer materiais para auxiliar na construção de sua fala e da apresentação, como imagens, trechos de poemas e músicas em inglês, vídeos e memes, entre outros. A internet hoje oferece um acervo imenso de possibilidades, então sirva-se daquilo que lhe conveniente e se dedique a sua aprendizagem com responsabilidade. Não se esqueça de citar as fontes de onde você tirou cada suporte utilizado. Não esqueça também de usar a língua inglesa ao máximo possível. Seja autônomo! Seja criativo! Estimule o seu melhor!

Assim, a SD é finalizada mediante as socializações das produções finais dos alunos e das discussões pós apresentações. Salientamos que todos os materiais selecionados e indicados podem ser muito ricos e explorados de muitas outras formas além das aqui sugeridas.

5.3 PROPOSTA DIDÁTICA 2

5.3.1 Da estrutura

Tema: *Who am I?* (Quem sou eu?)

Tópico-chave: As construções diárias que formam o meu EU

Questão norteadora: Com base em reflexões e no processo da descoberta e do autoconhecimento, como me constituo? Como me apresento para os outros e para o mundo? Como eu ajo com o outro e diante do outro na sociedade?

Texto literário central: *Blue Bird* de Charles Bukowski

Gênero: poema (LAZAR, 1993)

Objetivo geral: Com o contato com o poema central (*Blue Bird*, de Charles Bukowski) refletir processos de constituição do eu através do paralelo existente na relação com o outro no meio social e considerar as diversas formas de atuação do ser em sociedade, seus papéis sociais e seus constantes processos de ressignificação (BAUMAN, 2001, 2007; CANDIDO, 2002, 2004, 2006).

Objetivos específicos:

1. Debater sobre a formação do EU, sobre a característica humana de estar em constantes mudanças e ressignificações e sobre fragilidades humanas no cenário de pós-modernidade (BAUMAN, 2001, 2007; FREIRE, 1979);
2. Discutir discursos de padronizações e marginalizações que se criam e veiculam na sociedade e que interferem e influenciam na formação subjetiva de cada indivíduo e em seus comportamentos e práticas sociais, considerando as interações do mundo virtual (BAKHTIN, 2006; FREIRE, 1989; STEGER, 2003);
3. Discutir a importância e papel do outro e da relação com o outro na configuração subjetiva e identitária do ser humano (BENVENISTE 1976, 1989);
4. Autorrefletir sobre sua subjetividade num processo de autoconhecimento e descobertas (BAKHTIN, 2003, 2006; FREIRE, 1979, 1989, 1997, 2002; CANDIDO, 2002, 2004, 2006).

5.3.2 Dos procedimentos

O desenvolvimento da presente sequência de atividades se inicia com cumprimentos em inglês em sala de aula em um momento de contato inicial e socialização, ficando à caráter do professor a condução dessa etapa mediante realidades de sua turma em questão.

Em seguinte, inicia-se a apresentação do tema, tópico-chave e a exploração da imagem, apresentada a seguir no quadro de figuras 3 (três). A referida imagem é baseada no filme *Divertida Mente*, um longa-metragem produzido pela *Pixar Animation Studios* e conta a história de Riley desde seu nascimento até sua pré-adolescência. Acontecimentos, eventos, mudanças e os processos de formação subjetiva são retratados no filme tendo como foco abordar a formação do ser humano a partir de suas memórias, emoções e vivências com outras pessoas. Em grande parte do tempo o cenário se passa na mente de Riley e mostra como seu comportamento se desenvolve à medida em que experiência a vida e s interações.

Em relação a exploração da imagem na aula o professor pode levar esse breve resumo do filme como forma de contextualizar a imagem e de ir acionando a bagagem do aluno para o momento de leitura, compreensão e leitura crítica do texto literário central, (LAZAR, 1993). A imagem pode, ainda, ser explorada mediante questionamentos orais realizados pelo professor com o intuito de produção discursiva e interações. Nessa etapa, o primeiro objetivo específico já começa a ser desenvolvido, (1) *debater sobre a particularidade do EU, da característica humana de estar em constantes mudanças e ressignificações e sobre fragilidades humanas no cenário de pós-modernidade* (BAUMAN, 2001, 2007; FREIRE, 1979).

A seguir, algumas propostas de questionamentos para o momento de exploração imagética, bem como a ilustração da referida imagem no quadro de figuras 3:

Questions:

- *What do you see about this picture?*
- *Do you think you have lots of you inside your mind? Why?*
- *Are you the same everyday, every moment?*
- *Is your mind like mine? How?*

Quadro 3 – Imagem do filme “Divertida Mente”



Fonte: TAKEI (2020) - Quadro elaborado pela autora (2021)

Realizada a primeira etapa, sugerimos que se apresente ao aluno o texto literário de inglês. Para tornar esse momento dinâmico o professor pode imprimir as estrofes do poema, recortá-las separando-as e distribuí-las entre alguns alunos. Os demais receberão o poema na íntegra ou poderão acompanhá-lo via retroprojeção do aparelho Datashow ou de outra forma que o professor achar conveniente e adaptável. Para acionar os conhecimentos linguísticos dos alunos o professor pode recorrer ao próprio poema mediando as técnicas de leitura de *skimming* e *scanning* e explorando os cognatos e outras pistas visuais e elementos linguísticos do texto, juntamente com a turma (LAZAR, 1993; TOMICHT, 2009). O poema pode ser conferido no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Poema “*Bluebird*” de Charles Bukowski

*there's a bluebird in my heart that
wants to get out
but I'm too tough for him,
I say, stay in there, I'm not going
to let anybody see
you.*

*there's a bluebird in my heart that
wants to get out
but I pour whiskey on him and inhale
cigarette smoke
and the whores and the bartenders
and the grocery clerks
never know that
he's
in there.*

*there's a bluebird in my heart that
wants to get out
but I'm too tough for him,
I say,
stay down, do you want to mess
me up?
you want to screw up the
works?
you want to blow my book sales in
Europe?*

*there's a bluebird in my heart that
wants to get out
but I'm too clever, I only let him out
at night sometimes
when everybody's asleep.
I say, I know that you're there,
so don't be
sad.*

*then I put him back,
but he's singing a little
in there, I haven't quite let him
die
and we sleep together like
that
with our
secret pact
and it's nice enough to
make a man
weep, but I don't
weep, do
you?*

Fonte: KELTIS (2003) - Quadro elaborado pela autora (2021)

A etapa seguinte se inicia com a leitura completa do texto realizada pelo professor e em voz alta, conforme sugestões de Lazar (1993). Em sequência, cada aluno que recebeu uma estrofe deverá lê-la e compartilhar suas primeiras impressões e compreensão do que fora lido.

A seguir, para maior compreensão leitora do texto que está em inglês (LAZAR, 1993), sugere-se a realização de mais uma leitura, mas, desta vez, o professor faz uma ponte em caráter de mediação instigando a compreensão linguística (TOMICH, 2009), leitora (LAZAR, 1993) e a leitura crítica (FREIRE, 2002). Revistado Paiva (2009, 2011) corroboramos que nesse momento o foco não seja o ensino gramatical, mas que ele pode ser usado se isso for necessário para a compreensão do texto, isto é, em prol do texto que é o centro da Sequência Didática.

Assim, esse passo se baseia na mediação via questionamentos (LAZAR, 1993) quanto ao texto e seus aspectos, conforme sugestões a seguir:

Questões:

- *Bluebird*: Como visto nas atividades anteriores o “*blu*” e pode ser a cor azul ou ainda uma expressão que indica tristeza profunda. Qual seria o sentido de “*Bluebird*” se pensarmos em seu uso e sua relação com o texto?
- O que a expressão *Get out* pode significar nesse texto?
- Como a frase “*There’s a bluebird in my heart that wants to get out*” pode ser compreendida em nossa língua maternal?
- *Do you have a bluebird in your heart?*
- *Do think every has a bluebird?*
- O que você entende das palavras *whiskey* e *cigarette*?
- No trecho “*There’s a bluebird in my heart that wants to get out but I pour whiskey on him and inhale cigarette smoke*”, com o que o autor diz que camufla seu *bluebird*?
- *Do you think whiskey and cigarettes are solutions for our bluebirds?*
- *How do you mask your bluebird?*

Agora, com base na ideia de flexibilidade e na necessidade do uso de mídias para o processo de compreensão de leitura, sugeridos por Lazar (1993), Paiva (2009) e da própria BNCC (BRASIL, 2018), é que tais ferramentas coadjuvantes podem auxiliar nesse processo de compreensão e leitura crítica. Com isso, propomos que esse processo seja intercalo com a exibição do vídeo do *youtube* intitulado “*Charles Bukowsky – Bluebird* (legendas em português)” do canal Lucas Manriques, cujo conteúdo consiste na leitura oral do poema com em imagens associadas a ele e legendas em português.

Esse momento é proposto com o intuito de contribuir com maior acionamento de bagagem (LAZAR, 1993), facilitar a compreensão do texto por ser um material coadjuvante (PAIVA, 2011) e explorar outro sotaque da língua emergente do *World English* (RAJAGOPALAN, 2003, 2004, 2005, 2009), seguindo orientações das propostas da BNCC. Após a exibição do vídeo o poema pode ser retomado e direcionado a outras discussões relacionadas ao primeiro objetivo, conforme indicações de questionamentos abaixo que podem

ser realizadas e socializadas oralmente ou feitas em produções escritas e depois expressas em oralidade:

Questões

- *Do you think your bluebird is like mine?*
- *Are you like me? Explain.*
- *Do you have only one bluebird or more of them?*
- *Are your bluebirds the same of years ago?*
- *Do you have changed every day or are you the same of years ago? Explain.*
- *The man in the video speaks English like you, like your classmates and like your teacher? Explain it.*
- *Does it have a specific way to speaking English?*
- *Do you think you are pressed by society anyway?*
- *Is your bluebird a consequence of this?*

Na próxima etapa e após realização das discussões propostas e ainda em prol do desenvolvimento do primeiro objetivo específico desta SD, sugere-se a exibição do vídeo do *Youtube* intitulado “O mundo pós moderno e o mal estar da civilização”, do Canal “Fábio Bispo”. O material se trata de uma entrevista realizada com o sociólogo Zygmunt Bauman em que o autor fala sobre a condição do indivíduo no mundo pós-moderno.

O vídeo encontra-se em inglês, mas com legendas em português o conteúdo se faz uma rica entrevista para reflexões profundas que se relacionam ao poema, a questão norteadora e aos objetivos geral e específico 1 (um). Por isso, para maior construção da compreensão leitora e leitura crítica do poema central é que propomos que o conteúdo desse vídeo, em caráter de ferramenta coadjuvante (LAZAR, 1993; PAIVA, 2009), seja trabalhado por partes e a partir da retomada de trechos específicos do vídeo.

A princípio, após os alunos assistirem ao vídeo na íntegra o professor pode começar abordando a questão do sotaque do autor indicando sua nacionalidade Polonesa. De acordo com Hines (2021) a Polônia é marcada por um extremo multiculturalismo oriundo de suas habitantes de diversas etnias. A língua oficial da Polônia é o Polonês, mas muitas outras línguas são faladas pelos habitantes, como a língua inglesa e outras línguas minorárias locais. Bauman é um falante de inglês e seguindo os pressupostos de RAJAGOPALAN (2003, 2004, 2005, 2009) é um usuário do *World English* e apresenta sotaque diferente. Assim, nesse sentido, isso pode ser explorado pelo professor em contraste com as outras variações vistas na SD anterior e com a própria variação brasileira.

Dada essa etapa, para a exploração do conteúdo do vídeo propõe-se a retomada de trechos transcritos em consonância aos questionamentos, consoante quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Transcrições da legenda do vídeo e questões

Transcrição da legenda de trechos do vídeo	Questão para a discussão do trecho
“Um viciado do facebook me segredou, não segredou, de fato, mas gabou-se para mim de que havia feito 500 amigos em um dia [...]”	<i>What do you think about lots of friend on facebook?</i> <i>How does it relate to your blue bird?</i>
“Minha resposta é que eu tenho 86 anos, mas não tenho 500 amigos. Eu não consegui isso. Então, provavelmente, quando ele diz ‘amigo’ e eu digo ‘amigo’ não queremos dizer a mesma coisa”	<i>What is friendship for you?</i>
“Quando eu era jovem, eu nunca tive o conceito de ‘redes’. Eu tinha o conceito de laços humanos, de comunidades, esse tipo de coisa, mas não redes. Qual a diferença entre comunidade e rede? A comunidade precede você. Você nasce numa comunidade. [...] a rede é feita e mantida vida por duas atividades diferentes. Uma é conectar e a outra desconectar”	<i>What does it mean for you?</i>
“Eu acho que a atratividade do novo tipo de amizade, o tipo de amizade do facebook, como eu chamo, está aí. Que é tão fácil de desconectar. É fácil conectar, fazer amigos. Mas o maior atrativo é a facilidade de se desconectar”	<i>People are disposable for you?</i> <i>Do you think you are disposable for others”?</i> <i>Explain!</i>
“Imagine que o que você tem não são amigos online, conexões online, compartilhamento online, mas conexões offline [...]”	<i>What do you understand about this affirmation?</i> <i>Do agree with this?</i>
“[...] romper relações é sempre um evento muito traumático [...]”	<i>Do you agree with this?</i> <i>Explain!</i>
“Os laços humanos são uma mistura de benção e maldição. Benção porque é realmente muito prazeroso, muito satisfatório, ter outro parceiro em quem confiar e fazer algo por ele ou ela. [...] Por outro lado, há uma maldição, pois quando você entra no laço, você espera ficar lá para sempre.”	<i>What is your opinion about this affirmation?</i> <i>How does it relate or doesn't relate to your bluebird?</i>
“Estamos todo numa solidão e numa multidão ao mesmo tempo”	<i>Explain your opinion about this excerption.</i>

Fonte: fronteiras do Pensamento (2020) - Quadro elaborado pela autora (2021)

A próxima etapa da SD, ainda uma sequência do desenvolvimento do primeiro objetivo específico, outras atividades relacionadas ao poema e subsidiadas pelo vídeo podem ser desenvolvidas, como solicitar aos alunos que façam uma lista escrita das palavras-chave da fala de Bauman e depois tente identificá-las no áudio, transcrevendo-as em inglês. As palavras podem ser compartilhadas e corrigidas como uma forma de ampliação dos conhecimentos linguísticos, conforme pretensão da BNCC.

Logo após a realização desses procedimentos, inicia-se o desenvolvimento do segundo objetivo específico: (2) *discutir discursos de padronizações e marginalizações que se criam e veiculam na sociedade e que interferem e influenciam na formação subjetiva de cada indivíduo e em seus comportamentos e práticas sociais, considerado as interações do mundo virtual (BAKHTIN, 2006; FREIRE, 1989; STEGER, 2003).*

Para essa etapa, propomos que o poema central seja revisitado juntamente com mais alguns trechos da fala de Bauman, no referido vídeo, para contextualização do processo. Os trechos do poema e do vídeo e as questões relacionadas a eles seguem transcritas no quadro 6, abaixo:

Quadro 6 – Trechos do poema, do vídeo e questões norteadoras



Trecho do poema	Trecho do vídeo	Questões
<i>there's a bluebird in my heart that wants to get out but I'm too clever, I only let him out at night sometimes when everybody's asleep. I say, I know that you're there, so don't be sad.</i>	“[...] há dois valores essenciais que são absolutamente indispensáveis para uma vida satisfatória, recompensadora e relativamente feliz. Um é segurança e o outro liberdade”	Ao reler o trecho destacado do poema “ <i>Bluebird</i> ” de Bukowski e o trecho da fala de Bauman, em que momento você percebe uma conexão entre ambos os trechos?
	“Você não consegue ser feliz, você não consegue ter uma vida digna na ausência de um deles, certo?”	Como os termos “ <i>security and freedom</i> ” destacados na fala de Bauman podem ser relacionados ao trecho do poema revisitado?

Fontes: KELTIS (2003); Fronteiras do pensamento (2020) – Quadro elaborado pela autora (2021)

Em continuidade da SD, propomos que o próximo procedimento, ainda relacionado as discussões oriundas do poema, seja pautado na exploração de um meme. Caracterizando-se como uma ferramenta coadjuvante nessa sequência de atividades, o meme é sugerido com base nas ressalvas teóricas discutidas nesta pesquisa, como as de Bauman (2001, 2007) sobre a consideramos a linguagem do jovem pós moderno na sala de aula; de Lazar (1993) sobre se adequar dessas ferramentas em prol do texto, da leitura crítica e criticidade do aluno; e das orientações da BNCC (BRASIL, 2018) quanto ao uso das diversas formas de linguagem que circundam o meio do jovem e do adolescente.

De acordo com Bolada (2017), o meme em questão surgiu nas redes sociais em um momento em que os memes eclodiam no mundo virtual, por volta dos anos de 2015. Esse meme tem como protagonista o cantor e rapper canadense Drake e tem sido usado para diversas postagens e discursos de forma engraçada e descontraída. Seguindo tais pressupostos de usos do meme é que o tomamos nessa SD e reiteramos, por meio dele, um enunciado centralizado na temática geral dessa sequência e em seu segundo objetivo específico. Segue abaixo no quadro:

Quadro 7 - Meme

<p>Tema: <i>Who am I?</i> (Quem sou eu?)</p> <p>Tópico-chave: As construções diárias que formam o meu EU</p> 	<p><i>Be what others want I have to be...</i></p>
	<p><i>Be what I am!</i></p>

Fonte: PINTEREST (2018) - Quadro elaborado pela autora (2021)

Questões:

- Analisando esse conteúdo de uma maneira mais detalhada, observe o tema, o tópico-chave, as imagens e as frases.
- Agora, num processo de uso da técnica de skimming analise o meme no sentido que você o conhece, ou seja, para que ele usado?
- Agora, tendo em mente todas as discussões realizadas desde o início dessa SD retome a leitura do tema e do tópico-chave;
- Feito isso, vamos analisar as frases. O que Be significa?
- Analisando o contexto como um todo, linguisticamente falando, o que você entende das frases em inglês nesse meme?
- Explique a sua opinião crítica sobre o sentido que você identificou no mem.
- Você costuma seguir padrões e imposições sociais para ser e agir socialmente? Justifique.

- Como você acha que os padrões impostos pela sociedade as marginalizações sociais afetam a formação de uma pessoa e sua forma de atuar em sociedade?
- Quais as principais formas de opressões sociais você identifica no cenário social presente?

Na etapa seguinte, objetiva-se o desenvolvimento do terceiro objetivo específico:

(3) discutir a importância e papel do outro e da relação com o outro na configuração subjetiva e identitária do ser humano (BENVENISTE 1976, 1989). Para tanto, a princípio as discussões se voltam a condição humana de estar condicionado ao meio social, ao tempo em que o condiciona, para se fazer e se construir.

Assim, faz-se pertinente a exploração do vídeo “5 crianças que foram criadas por animais selvagens” de autoria de Lucas Marques e de Daniel Molo, do canal “Você Sabia”, do *youtube*. O conteúdo aborda a história de cinco crianças que, por motivos diferentes e em idades diferentes, foram parar no meio de animais e passaram a ser criadas por eles. As histórias são relatos de casos reais que aconteceram em alguns cenários como na Ucrânia, Uganda, Colômbia, Andes Peruanos e na Rússia.

O primeiro relato é sobre Oxana Malaya da Ucrânia que, segundo os autores (MARQUES E MOLO, 2019) fora abandonada pelos pais alcólatras com apenas 03 (três) anos de idade. Com isso, a menina passou a ser criada por cachorros e quando foi encontrada por autoridades locais anos mais tarde, já por volta de sua adolescência, ela apresentava comportamentos semelhantes a de um cachorro. Os autores narram que a menina latia, andava em posição canina, não sabia falar e tinha seus sentidos de olfato e audição mais desenvolvidos. Após o resgate e o retorno no convívio com outros seres humanos, seus comportamentos modificaram e Oxana passou a se comportar mais parecido com seres humanos e começou a devolver a fala e a linguagem humana.

Com a história de Oxana é possível introduzir os fundamentos Benvenistianos (1979, 1989) de que somos frutos do meio e de que o ser humano se forma subjetivamente na relação com outros seres humanos. Nesse sentido, as seguintes questões podem ser abordadas na aula:

- Por que você acha que Oxana não conseguiu desenvolver a linguagem humana e não sabia falar?
- Por que você acha que Oxana aprendeu hábitos, comportamentos e a linguagem dos cachorros?
- Em hipótese, se ela tivesse crescido do meio de seres humanos, como você acha que ela agiria? O que você acha que ela aprenderia?
- Diante do que vimos sobre Oxana e do que discutimos até aqui, qual a sua posição a respeito da vida e da convivência entre pessoas na sociedade?

O próximo relato é sobre John SSebunya, da Uganda, que, semelhante a Oxana, passou a ser criado com por animais com 03 (três) anos de idade. No caso de John, seu lar foi a selva e sua família um grupo de macacos. O menino passou cerca de 03 (três) anos morando na selva, sendo resgatado por uma tribo. De acordo com Marques e Molo (2019), John não sabia falar e nem aprendeu a chorar por ter ficado muito tempo sem contato com humanos. Após o resgate e a convivência entre pessoas, o garoto aprendeu a falar e até a cantar.

O terceiro caso narrado por Marques e Molo (2019) diz respeito a Marina Chapman que com 05 (cinco) anos foi sequestrada e depois abandonada na selva. Sem saber onde estava e como voltar para casa, Marina passou a viver na selva por 05 (cinco) anos, também por grupos de macacos. Ela aprendeu a andar, a dormir e a comer como os macacos. Ao ser encontrada por caçadores, a menina, com então 10 (dez) anos foi vendida para uma casa de prostituição conseguindo fugir um tempo depois.

O quarto caso se trata de Daniel, que segundo Marques e Molo (2019) foi encontrado nos Andes Peruanos vivendo com cabras. O menino recebeu esse nome da equipe de resgate, pois não havia nenhuma informação sobre sua vida e seu passado. De acordo com os autores, a criança desenvolveu resistência nas mãos pelo fato de usá-las como patas, e aprendeu a se comunicar com as cabras. As tentativas de ensiná-lo a linguagem humana foram frustradas e ele não conseguiu aprender a usar a língua.

O último caso relatado por Marques e Molo (2019) é sobre Ivan Mishukov da Rússia que foi morar nas ruas com 04 (quatro) anos e foi acolhido por cachorros. Como ele morava na cidade, se alimentava de restos de alimentos encontrados e de doações que recebia de estabelecimentos de alimentos. Vivendo com os cachorros por 02 (dois) anos, Ivan não perdeu o contato total com o meio social, o que sugere que sua fala não tenha sido tão afetada quanto nos outros casos.

Com base no conteúdo relatado, o professor pode aprofundar as discussões solicitando aos alunos que:

1. Elabore um breve comentário a respeito do material assistido em vídeo, refletindo sobre como nós, os seres humanos, dependemos do outro, e citando alguns aspectos que de coexistência que tornam essa relação tão necessária;
2. Listar algumas palavras-chave em inglês que sintetizam a sua fala;
3. Correlacioná-los a um, ou mais, trechos do poema explicitando o porquê de suas escolhas;
4. Apresentar essa produção de forma oralizada.

Após socialização da atividade, é cabível explorar, ainda, outros discursos que podem

ser criados a partir do poema central, como a questão da solidão. Em consonância ao vídeo da fala de Bauman, anteriormente retratado, o professor pode retomar o trecho em que ele discursiva sobre esse tema, a fim de incitar novas produções de linguagem e de discursos. As sugestões de como desenvolver esse procedimento podem ser conferidas a seguir:

Quadro 8 – Desenvolvimento da temática “solidão”

Trechos do poema (retomar a leitura)	Excerto da fala de Bauman	Questões
<i>there's a bluebird in my heart that wants to get out but I'm too tough for him, I say, stay in there, I'm not going to let anybody see you.</i>	“Estamos todo numa solidão e numa multidão ao mesmo tempo”	Identifique no trecho do poema alguma(s) parte(s) que, para você, dialoga com a ideia de solidão do trecho transcrito da fala de Bauman.
<i>there's a bluebird in my heart that wants to get out [...] and the grocery clerks never know that he's in there. [...]</i>		Analisando o trecho em que Bokowski diz: “ <i>and the grossey clerks never know that he's in there</i> ”, como você visualiza e relaciona a questão da solidão em relação a esse trecho?
<i>there's a bluebird in my heart that wants to get out [...] sometimes when everybody's asleep. I say, I know that you're there, so don't be sad. then I put him back, but he's singing a little in there, I haven't quite let him die and we sleep together like that</i>		Na sua percepção, o trecho do poema de alguma forma remete a ideia de o ser humano conhecer seu “ <i>bluebird</i> ” e, de certa forma, se relacionar com ele? Em caso afirmativo, onde no poema você consegue ver essa relação e como você você entende essa questão? <i>How is your relation with your Bluebird(s)?</i>

Fontes: KELTIS (2003); Fronteiras do pensamento (2020) – Quadro elaborado pela autora (2021)

O quarto e último objetivo específico pretende que o aluno possa: (3) *autorrefletir sobre sua subjetividade num processo de autoconhecimento e descobertas* (BAKHTIN, 2003, 2006; FREIRE, 1979, 1989, 1997, 2002; CANDIDO, 2002, 2004, 2006). Para tanto, propomos que esta etapa seja ainda mais autônoma que as anteriores, por isso indicamos o seu desenvolvimento mediante produção da proposta final da DS. Acreditamos que isso oportunizará o aluno a experienciar mais a fundo seu processo de autorreflexão no contraste entre a reflexão, elaboração e apresentação de sua produção e a apreciação da apresentação dos

demais colegas em momento de interação. Com base na ideia de subjetivação constituída no paralelo com o outro, de Benveniste (1979, 1989), é que planejamos essa última etapa e objetivamos possibilitar ao aluno maior contato consigo mesmo, dentro da sala de aula.

Após discussões acerca da temática “solidão” o professor inicia essa última etapa com a exploração do vídeo intitulado “Todos nós já nascemos com emoções” do canal “Carlos Lima”, no *youtube*. Esse conteúdo exprime um resumo do filme “Divertida Mente”, já citado nessa SD, e explica como as emoções se configuram no ser humano. Ele também enfoca em diversas etapas da vida e em como as nossas vivências, experiências e contatos com demais (re)(des)formam as nossas identidades e processos de subjetivação.

Em sequência, o professor deve exibir outro vídeo, também do *youtube*, “A psicologia do filme Divertida Mente” do canal “Minuto Psíquico”. Nesse material, é especificado como o filme aborda as emoções mais básicas que conjecturam a personalidade de uma pessoa. Segundo Rabelo et. al (2015), autor do vídeo, o filme se baseia em estudos da psicologia para sua produção e explana as emoções de alegria, tristeza, medo, susto, nojo, desprezo e raiva. Ademais, explora o modo como as memórias se criam, se armazenam, se acionam e se perdem na mente humana. Rabelo et.al (2015) também explica que o filme fala sobre adaptações e mudanças, aspectos que, como a questão das emoções, podem ser explorados dentro do poema “*Bluebird*” de Bukowski.

Com vistas as perspectivas e conteúdos do vídeo, o professor fará a proposta de produção final da SD que vislumbra o poema central, o tema, o tópico-chave, a questão norteadora, os objetivos e toda a construção de sentidos, de criticidade e de discursos desenvolvidos ao longo da sequência. Nesse sentido, elaboramos a proposta a seguir:

- Diante de tudo que se construiu a partir do poema “*Bluebird*” de Bukowski em sala, desenvolva o seu próprio “*bluebird*” para exprimir sentidos e autorreflexões. Esteja livre para se expressar da maneira que lhe convém, a sua produção é um processo de autoconhecimento, de autodescobertas e de liberdade. Faça uma reflexão detalhada sobre você, se analise diante do mundo e dos outros a sua volta. Considere o seu EU, as suas particularidades, os seus interesses e sentimentos profundos. Tome um momento para se conhecer melhor e se (re)significar. O seu *Bluebird* pode ser feito da forma que você vislumbrar. Você pode fazê-lo em forma de arte, de texto oral ou escrito, de imagem, de sons, dentro outras opções que, mesmo não sendo sugeridas aqui, estão ao seu dispor. A única ressalva é que o seu *Bluebird* não desrespeite o outro, não viole normas e regras escolares e nem sociais, não tenha exposições de caráter sexuais e nem agrida o outro de alguma maneira. Se, em seu processo de descobertas você identificar questões que você não se sente bem para falar, esteja livre para selecionar aquilo que você se sente à vontade para expor. O seu *Bluebird* é o seu momento de liberdade, tanto quanto do outro. Por isso, com respeito, harmonia, tolerância e socialização que nos contemplemos e contemplemos ao outro, pois, como vimos, o outro é parte daquilo que sou e, juntos, somos “*a Humam Family*”, (ANGELOU, 2014).

REFLEXÕES FINAIS

“Uma das qualidades mais importantes do homem novo e da mulher nova é a certeza que têm de que não podem parar de caminhar e a certeza de que cedo o novo fica velho se não se renovar. A educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação do homem novo e da mulher nova. Ela tem de ser uma educação nova também, que estamos procurando pôr em prática de acordo com as nossas possibilidades” (FREIRE, 1989, p. 48).

Neste estudo, assumimos compreender a literatura de língua inglesa como um caminho para o desenvolvimento e consolidação das propostas da BNCC para o ensino de inglês no ensino médio, bem como sua atuação na/para a formação humana e integral do aluno, considerando os alunos de um plano piloto e a realidade do contexto da escola pública.

Para a sua realização, tomamos como recorte e ponto de partida essas propostas para o ensino de inglês; para a sua organização, estruturamos algumas perguntas de pesquisa; e para o seu desenvolvimento, consideramos, em elucidações e diálogos teóricos, algumas premissas necessárias para o desenvolvimento dessas propostas e reflexões de como a literatura de língua inglesa se faz um caminho para consolidá-las. Por fim, propomos transformar as discussões em duas sugestões de Sequências Didáticas, com o intuito de proporcionar contribuições teórico-didáticas.

Percorrendo por áreas como a linguística, a Linguística Aplicada (LA), a Sociologia, a Sociolinguística Variacionista e a Teoria Literária, contamos como principais aportes: da Linguística, as concepções do filósofo e linguista Bakhtin (2003, 2006) e do linguista Benveniste (1976, 1989); da LA, os estudos de Rajagopalan (2003, 2004, 2005, 2006, 2009, 2011), Leffa (2009, 2011), Schmitz (2009, 2011), Paiva (2009, 2011) e Celani (2016); da Sociologia, o sociológico Bauman (2001, 2007) e o filósofo e educador Freire (1979, 1989, 1997, 2002); da Sociolinguística Variacionista, o linguista Labov (2008); e do campo dos Estudos Literários/Teoria Literária, o sociólogo e crítico literário Candido (2002, 2004, 2006), o crítico literário Compagnon (2009); e a estudiosa Lazar (1993).

Este trabalho foi norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

a) Qual seria um possível perfil de contexto de realidade da escola pública recorrente no cenário de ensino no país?

b) Como desenvolver no aluno de um plano piloto de escola pública sua criticidade e o que seria necessário para se aprimorar seus conhecimentos linguísticos e incitar a comunicação na língua?

e c) Por que a Literatura em inglês se constitui um viés de consolidação da BNCC no ensino de inglês, pode atuar na formação integral do aluno e como ela pode ser adequada às aulas de inglês de escola pública?

Com bases nos autores Schmitz (2009), Oliveira (2009), Leffa (2011) e Paiva (2009, 2011) verificamos que a escola pública, de modo geral, apresenta estruturas que, por vezes, dificultam o trabalho do professor, principalmente do professor de línguas. É comum que se falte materiais de apoio, materiais de mídias digitais e até mesmo espaços físicos adequados para o desenvolvimento das aulas.

Foi verificado, ainda, com Schmitz (2009) que a carga horária do componente curricular Língua Inglesa é insuficiente para aprendizagens mais aprofundadas da língua e para o desenvolvimento do processo de comunicação, visto que Leffa (2011) nos explica que a aprendizagem de inglês demanda tempo e é gradativa. Por isso, entendemos que a quantidade de tempo utilizada para se ensinar e aprender inglês nas escolas deveria ser maior, principalmente nesse novo cenário de ensino médio em que a BNCC pretende que o aluno aprenda a se comunicar em inglês.

Em contraponto, vimos com Paiva (2009) que muitos alunos não se interessam e/ou não gostam de aprender inglês e que isso afeta diretamente em seu processo de domínio linguístico. Schmitz (2011) reitera que a indisciplinaridade é outro fator problema que também afeta o ensino no nosso país. Assim, entendemos que o ensino e a aprendizagem dever ser vistos como uma via de mão dupla em que tanto o professor, quanto o aluno têm papéis cruciais para o sucesso desse processo.

Com vistas a isso, concluímos que o material levado para a sala de aula precisa ser, de alguma forma, atraente e que possibilite a otimização do tempo, já que este é incipiente diante do tanto que se pode e precisa ser feito numa sala de aula de inglês. Em se tratando de uma aula cuja centralidade é o texto literário, constatamos com as reflexões teóricas abordadas, que o professor deve lançar mão de textos mais fluidos, pequenos, de linguagens mais acessíveis e recheados de palavras cognatas e menos complexas. Além disso, é preciso que se escolha temas que possam interessar a seus receptores.

E, falando em tempo, vimos com Bauman (2001, 2007) que ele é fator crucial na volatilidade da subjetivação humana, porque à medida em que ele passa a sociedade descobre novas formas de viver, de existir e de ser. Portanto, é a subjetividade do indivíduo que também caracteriza a escola pública. Descobrimos que é preciso aprender a considerar que todos somos fluidos e inconstantes, por isso, a educação e o ensino se tornam processos que se (des)(re)constróem e são contínuos e inacabados. Não se pode parar o/no tempo, é preciso saber

acompanhar aquilo que se faz novo, e de acordo com Bauman (2001, 2007) entendemos que o novo se faz a cada dia, a cada instante, o tempo todo. O novo não para, ele também se (des)(re)constrói.

Além disso, se faz incessante entendermos o quanto somos e estamos interligados e condicionados ao outro em nossa experiência humana. Benveniste (1976, 1989) de uma maneira tocante nos permite contemplar essa coexistência de modo que nos levou a entender, neste estudo, que como um texto é o complemento de outro texto (BAKHTIN, 2003, 2006), cada ser humano é a continuidade de outro ser humano. Isto porque, demarcados pelo tempo construímos a história da raça humana na terra de forma que o que os indivíduos foram, o que são no momento presente e o que serão no futuro são conexões de coexistências condicionadas por esse canal que nos une: a linguagem disseminada no meio da própria sociedade. Assim, compreendemos a relevância de ter a questão da linguagem considerada nas aulas de línguas para uma leitura mais crítica do próprio ser e do mundo.

A BNCC assume que o ensino de inglês deve visar a criticidade e a comunicação na língua, bem como corroborar com o processo de formação plena dos estudantes. Com Bakhtin (2003, 2006) e Benveniste (1976, 1989) estendemos que a premissa essencial no processo crítico é a produção de linguagem e de discurso, que acontece por meio da interação. Assim, na sala de aula (FREIRE, 1979, 1989, 1997, 2002) o processo crítico se desvela no aprender a ler criticamente frente ao mundo e no meio das relações humanas, em processo de interação.

Como premissas para a aprendizagem de inglês e comunicação na língua, destacou-se que é necessário sermos professores: incluídos (LEFFA, 2009, 2011), incentivadores de usos constantes do inglês na sala (RAJAGOPALAN, 2003, 2009; PAIVA, 2011; SCHMITZ, 2011); e incentivadores da autonomia do aluno (PAIVA, 2009, 2011). Assim, vimos com Freire (2002) que todas essas ações só são possíveis se realizadas mediante a postura da mediação.

Com essa pesquisa, pudemos, ainda, vislumbrar que a língua é um veículo também mutável, (multi)culturalizado e atravessado, logo, é objeto de resignificação. Assim, o ensino de inglês deve urgentemente atender a essa demanda. Por isso, em consentimento com Rajagopalan (2003, 2004, 2005, 2009, 2011) corroboramos que nesse novo cenário não cabe mais sermos professores de uma língua neutra, pois ela não existe. Portanto, é essencial que nos (re)signifiquemos e passemos a ser professores de *World English*. Seguindo os pressupostos Bakhtinianos (2003, 2006) concluímos que os discursos movimentam a sociedade, assim, (des)(re)construir discursos é necessário no cenário de ensino contemporâneo.

No que tange a literatura de língua inglesa, assumimos que discussões a respeito do que a literatura é e representa na vida humana podem se tornar extensas e múltiplas, pois o universo

da literatura é complexo e suas caracterizações são heterogêneas, podendo partir de vários vieses. Por isso concluímos que todo estudo a respeito dessa temática se faz incipiente diante do universo dimensional que a literatura é.

Contudo, foi possível reconhecer nesta pesquisa, com base nas noções de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003,2006) e do caráter formativo da literatura (CANDIDO, 2002, 2004, 2006; COMPAGNON, 2009; LAZAR (1993), que ela tem valor subjetivo, valor formativo, valor social e valor educacional. Por isso, para além de um gênero, a literatura se faz dimensão. No ensino de inglês, conforme estudos de Lazar (1993) ela é capaz de proporcionar a produção de linguagem e de discursos em suas mais variadas formas e sentidos; de inspirar a interação e o senso de coletividade; de possibilitar a veiculação da língua e seus diversos usos; de inspirar processos de subjetivação; (re)significação, reflexão e criticidade; de fazer veicular a multiculturalidade e diversidade humana; de possibilitar outros processos de aprendizagens, como os linguísticos, entre outras possibilidades.

As características da dimensão da literatura são potencialmente essenciais para seu poder atuante e formador, e a linguagem é, talvez, a principal delas. Pode se dizer que a linguagem se constitui sem a literatura, mas a literatura não se constitui sem a linguagem, aliás, ela é linguagem. Em épocas em que muitas novas formas de comunicação submergem e ganham espaço e centralidade no meio social, como é o caso do mundo digital e virtual, a literatura pode ser viabilizada num diálogo entre o novo e o já existente.

Em concordância com as teorias discutidas neste estudo, percebemos que a ela é um dos meios mais sublimes de expressão da linguagem humana, porque é canal de comunicação, de memória e de historicidade. Assim, de forma transcendente, conecta a experiência da passagem da vida humana na terra desde tempos remotos até a atualidade pós-moderna. Portanto, algo de tanto valor não pode ser perder no tempo e nem se abster do âmbito da sala de aula.

Diante do que fora refletido, consideramos que a literatura não se torna velha, nem fora de moda, porque ela é atemporal e tem assistido a humanidade ao longo de sua história. Por isso, ela tem histórias a contar, e como tem! E, ao mesmo tempo, tem histórias a serem resguardadas sobre o hoje. Do hoje que se faz aqui e agora na atemporalidade do passar do próprio tempo e na medida em que a literatura se cria, se recria e circula no seio social, através de sua leitura e dos diálogos que nascem no movimento de sua dialogicidade.

Suas vias de comunicação e de discurso não morrem à medida que a sociedade pluraliza suas formas de linguagem, de construção de sentido e de propostas de práticas sociais e educacionais. Por isso, seu trajeto vive as experiências do agora e se faz possibilidades do

amanhã. Por conta disso, ela é atuante e viés de valor social, educativo e formativo. É, também, é possibilidade para novos tempos e para novas propostas de ensino, de viver e de aprender.

Diante disso, reconhecemos o potencial literário e seu caráter como um caminho, não como uma ferramenta/suporte de material didático, porque sua dimensão possibilita muito mais que a realização de procedimentos de uma aula. Ela possibilita, pois, o despertar, a criação, a projeção, a palavra e seu domínio, a fluidez, a fruição e a constituição e (re)conhecimento do ser numa era em que, conforme Bauman (2001, 2007) muito se perde no desprender do eu e nas incertezas humanas.

Dessa forma, muito mais que suporte didático, a literatura de língua inglesa é valor, é apreço, é patrimônio, é possibilidade, é viés de consolidação do novo ensino médio num contexto de escola pública com percalços. Percalços nem tão novos assim, mas que se fazem realidade do momento presente. E em épocas cujas novas propostas para o ensino surgem, a literatura em toda sua atemporalidade, dimensão e transcendência pode cooperar para que o novo se desenvolva.

Dessa maneira, reiterando Lazar (1993), Bathers (1987), Freire (1989), Marcuschi (2008, 2011) e Tomich (2009), ressaltamos que quando o professor se apropria de um texto para centralização e desenvolvimento de uma aula de inglês, é necessário lançar mão de algumas adequações, como a escolha do gênero literário e o tema a ser discutido, e considerar alguns objetivos pertinentes, como o foco na compreensão leitora e na leitura crítica. Além do mais, entendemos que ferramentas audiovisuais não podem estar de fora desse processo, pois fazem parte da realidade do mundo globalizado e podem servir aos propósitos de apreciação textual.

Entendemos, ainda, que acionar textos literários de inglês na sala de aula implica assumir riscos, considerando que nem sempre uma aula pode fluir como desejado, nem sempre os alunos estarão interessados em situarem-se do processo e nem sempre as condições favorecerão processos fluidos. Porém, em tempo de (re)estruturação, aprender a se (re)adaptar pode ser a linha entre o sucesso e o fracasso. Desse modo, se nós professores nos declinarmos às dificuldades, logo, a educação formadora e emancipatória (FREIRE, (1979, 1989, 1997, 2002) estará fadada a uma educação linear e obsoleta e em épocas as quais estamos vivendo, não faz sentido uma educação simplória e retrógrada.

Com base nisso, concluímos que assim deve ser um professor de inglês no ensino médio: aquele que assume riscos mediante ao novo; aquele que entende que também é o novo e faz parte do novo; aquele que aprende a aprender mais a cada dia e a encara a sua prática como um processo inacabado, tal como ele mesmo. A (re)significação se torna a ação-chave nesse novo

ensino médio, em suas variadas formas e sentidos. Com isso, compreendemos com Bauman (2001, 2007) e outros autores que essa ação-chave não é neutra, por isso, complementamos que ela exige uma autoconsciência e uma busca por outras formas de agir pedagogicamente.

Portanto, concluímos que é cedo dizermos que a BNCC não é uma proposta suscetível ao sucesso, mas podemos concordar que ela é uma oportunidade para nos refazermos enquanto educadores e seres sociais. De um lado, temos um cenário educativo com suas peculiaridades, problemas e desafios; de outro, temos possibilidades e caminhos, como a literatura. É corriqueiro afirmar que organizar o modo como esse caminho será trilhado faz toda a diferença e que ela – a literatura de língua inglesa – se faz um potente viés frente ao grande desafio que a BNCC nos traz.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística. Parte I. IN: MUSSALIM, F; BENTES, A; C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006. p.21-47.
- APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de Metodologia Científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahude Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BENVENISTE, É. A natureza dos pronomes. In: BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: ed. Universidade de São Paulo, 1976, p. 277-283.
- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: ed. Universidade de São Paulo, 1976, p. 284-293.
- BENVENISTE, É. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: ed. Universidade de São Paulo, 1989, p. 68-80.
- BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: ed. Universidade de São Paulo, 1989, p. 81-90.
- BOLADA, D. Hotline Bling. *Museu de Memes*, 2017. Disponível em: <https://www.museudememes.com.br/sermons/hotline-bling/>. Acesso em: 12 de fev. 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 133 p.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: *Língua Estrangeira*. MEC, 2018.
- CANDIDO, A. A literatura e formação do homem. In. Candido, A. *Textos de Intervenção*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002, p. 81-90.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In. CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CELANI, M; A; A. Um desafio na linguística aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. *Revista D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 543-556, 2016.
COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COPE, B. KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social features*. New York: Routledge, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

DELL-MASSO. et al. *Ética em pesquisa científica: conceitos e finalidades*, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155306/1/unesp-nead_reei1_ei_d04_texto2.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DISCOVER English. *One language, three accents*. *Youtube*, 14 de jul. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zdown47FQRfQ>. Acesso em: 02 de dez. 2020

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DRAKE meme. *PINTEREST*, 2018. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/513973376229162045/>. Acesso em: 28 de abr. 2021.

ECO, U. *Obra aberta*. 8º ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1991.

ECO, U. *Sobre a literatura*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FRAGOSO, C. Inglês em diferentes sotaques (legendas em português e inglês). *English in Brasil by Carina Fragoso*. *Youtube*, 22 de mar. 2016. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=PqCvtKAaU_o. Acesso em: 10 de jun. 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em artigos que se completam*. 23º ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GÖRSKI, E. M. et al. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- GRASSER, A. C; SINGER, M; TRABASSO, T. Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, v. 101, n.3, p. 271-395, 1994
- HYNES, S. Quais os idiomas são falados na Polônia? *Ripley Believes*, 2021. Disponível em: <https://pt.ripleybelieves.com/which-languages-are-spoken-in-poland-1189>. Acesso em 15 de mai. 2020.
- KELTIS. Bluebird. *Poem Hunter*, 2003. Disponível em: <https://www.poemhunter.com/poem/bluebird/>. Acesso em: 29 de mai. 2021.
- KELTIS. Human Family. *Poem Hunter*, 2014. Disponível em: <https://www.poemhunter.com/poem/human-family/>. Acesso em 13 de mai. 2021.
- LAZAR, G. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da le na escola pública. LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona: Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola editorial, 2011, p. 1532.
- LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.113-124.
- LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009, 21-30.
- LIMA, D. C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In. LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 179-189.
- LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In. LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 47-51.
- MACHADO, A. R. “Uma experiência de assessoria docente e a elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade”. D.E.L.T.A., vol. 16, nº 1, p. 1-26, 2000.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Compreensão textual como trabalho criativo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, p. 89-103, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, E. Artigo acadêmico: importância, como escrever e formatação na ABNT.

MAYA Angelou. *Wikipédia*, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maya_Angelou. Acesso em 02 de jan. 2021.

METTZER, 2019. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/artigo-academico/>. Acesso em: 01 de jul de 2020.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos . In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINUTO psíquico. Todos nós já nascemos com emoções. *Youtube*, 31 de jul. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wmLnPulXINw>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

NUNES, W. Sotaque. *Youtube*, 25 de mai. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-vF7-jRcyfU>. Acesso em: 07 de jan. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. P. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In. LOPES, L. P. M. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 90-108.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de aprendizagem de ensino/aprendizagem de línguas*. 6. reimpr. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996

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

NELAXANA. Ratatui: a história. *Slideshare*, 2008. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/nelaxana/ratatui-a-histria>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

OLIVEIRA, A. P. Abordagens alternativas no ensino de inglês. In LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 141-150.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009, 21-30.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. F. *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Catalão: UFG, 2011. (Manual de pós-graduação).

OLIVEIRA, R. A. A matrix da le no brasil: a legislação e a política do fingimento. LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona: Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola editorial, 2011, p. 79-92

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona: Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola editorial, 2011, p. 33-46.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 31-38.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: RAJAGOPALAN, K.; LACOSTE, E; Y. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Editora Parábola, 2005, p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39-46.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: LOPES, L. P. M. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-166.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'world english' and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2. p. 111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, K. The identity of world english. In: GONÇALVES, G. R. et al. *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, 97-108.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona: Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola editorial, 2011, p. 55-65.

RATATOUILLE (filme). *Wikipédia*, 2021. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ratatouille_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ratatouille_(filme)). Acesso em: 17 de jan. 2021.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHMITZ, J. R. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e escola pública. LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona: Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola editorial, 2011, p. 111-120.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In. LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009, 13-20.

SCHWARTZMAN, S. *Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades científicas*, 1979. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/1979academ.htm>. Acesso em: 18 set. 2019.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.

STEGER, M. B. *Globalization: a very short introduction*. New York: Oxford University Press, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TAKEI Clínica. Divertidamente – um filme sobre emoções, para toda a família. *Clínica Takei*, 2021. Disponível em: <http://clinicatakei.com.br/divertida-mente-um-filme-sobre-emocoes-para-toda-a-familia/>. Acesso em: 17 de mai. 2021.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição de leitura em língua inglesa. In. LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 191-201.

VOCÊ sabia? 5 crianças que foram criadas por animais selvagens. *Youtube*, 16 de nov. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U5wDZIPfBkQ>. Acesso em: 20 de out. 2020.

VESGO. La casa de papel – versão arrojada. *Youtube*, 03 de abr. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Aqv8XFM7tqQ>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Sequência Didática 1 (sem citações para usos do professor(a) de língua inglesa

PROPOSTA DIDÁTICA 1

Da estrutura

Tema: I am different from you, but I am also like you! (Eu sou diferente de você, mas também sou semelhante a você).

Tópico-chave: As semelhanças nas diferenças

Questão norteadora: Diante da variedade de diferenças as quais cada ser humano se compõe, da beleza presente na existência particular de cada indivíduo e da diversidade presente no convívio social, como o meu diferente se assemelha ao seu? Como as diferenças por nós percebidas, reconhecidas e discutidas nos tornam semelhantes?

Texto literário central: *Human Family*, de Maya Angelou

Gênero: Poema

Objetivo geral: Partindo do texto literário central (*Human Family*, de Maya Angelou) refletir sob diferentes perspectivas a questão da diversidade humana em suas várias esferas de atividades e práticas sociais, reconhecendo a correlação entre as semelhas e as diferenças, que se cria no convívio humano.

Objetivos específicos:

4. Considerar características da diversidade humana sob diferentes vieses e opiniões para a discursivização em torno do tópico-chave “as semelhanças nas diferenças”;
5. Discutir o tópico-chave sob a perspectiva da linguagem como condição humana e da língua inglesa e seus usos e funções sociais na sociedade contemporânea
6. Debater sobre o tópico-chave numa perspectiva de pertencimento da língua inglesa como usuário genuíno que se apropria da língua e dela faz usos mediante seu próprio contexto de existência e de cultura, em associação de práticas locais e globais dentro da linguagem e de modos de viver.

Dos procedimentos

Em primeiro momento, logo após o primeiro contato do professor com a turma sugerimos uma acolhida usando o inglês com cumprimentos como “*Hello, how are you?*” ou “*Good morning/ good afternoon/ good evening!*”, pois é preciso criar um ambiente de usos constantes da língua. Assim, já de início, ir implementando tais usos pode ser algo produtivo.

Nesse momento já é dado o início do desenvolvimento da Sequência e do primeiro objetivo específico. Mais uma vez retomamos que esta SD pode ser desdobrada em aulas tendo a duração de dias, seguindo critérios do professor e a organização do espaço-tempo-materiais disponíveis no ambiente escolar. Contudo, caso os procedimentos sejam interrompidos por conta do vencimento do prazo das aulas sugerimos que nas próximas aulas o professor retome o que fora visto contextualizando os procedimentos feitos, retomando o poema e sintetizando as discussões levantadas; esta seria uma forma de manter a coerência do desenvolvimento da SD.

Passado o momento de cumprimento, o professor pode começar a introduzir a aula e nesse ponto sugerimos a exploração do imagético antes da introdução do texto temático para já acionar a bagagem de conhecimento de mundo do aluno isto é, seu conhecimento prévio e linguístico. A imagem a ser explorada nessa etapa é baseada no filme infantil de longa metragem “*Ratatouille*”, uma animação estadunidense de 2007 dirigida por Brad Bird e que conta a história do ratinho Remy que deseja se tornar um chef de cozinha no mundo humano, na cidade de Paris. Por ser um rato, ele vive nas encolhas com toda a sua ninhada se alimentando de restos de lixo produzido pelo homem. Seu pai Django, seu irmão Émile e o próprio Remy são de personalidades, gostos e visões de mundo e características físicas diferentes.

A imagem pode ser contextualizada com a breve descrição do filme até que se toque na questão temática de forma que tanto a imagem quanto o tema e tópicos sejam mostrados aos alunos para se iniciar as discussões. A ilustração é mostrada no quadro abaixo:

Quadro 1 – Imagem do filme “Ratatouille”

Tema: I am different from you, but I am also like you! (Eu sou diferente de você, mas também sou semelhante a você)

Tópico-chave: As semelhanças nas diferenças



Fonte: NELAXANA (2008) - Quadro elaborado pela autora (2021)

Em seguida, o professor explora breves discussões sobre a imagem, tema e tópicos e em seguida a apresenta aos alunos a questão norteadora explicando que ela estará presente durante toda a SD e que ela conduzirá todas as discussões. Inclusive, pode-se fazer reflexões do nome “*a history*” que aparece na imagem de forma “incomum” e “diferente”, isso poderia abrir margem para o aprofundamento da temática da SD.

Em sequência, o professor apresenta aos alunos a questão norteadora da SD instruindo-os a tentarem construir uma reflexão sobre ela ao longo de todo o percurso das atividades, pois esta será retomada mais adiante, logo no final. Propõe-se que a etapa seguinte seja a exposição do poema central “*Human Family*” de Maya Angelou, em que o professor contextualize informações sobre a autora, contexto de produção do texto e **outras informações relacionadas e relevantes que contribuam** com sua compreensão. Dentre algumas informações relevantes, destaca-se que a autora foi uma escritora e poetiza estadunidense, ativista dos direitos humanos, lutou por causa civis - como em movimentos africanos - e sua obra enfatizava sobre questões de resiliência, de enfrentamento, da luta pela igualdade de direitos e a questão das diferenças humanas.

Feita a contextualização, pode-se partir para o momento do contato o poema, da sondagem quanto aos elementos textuais e quanto aos cognatos. Pode-se fazer a leitura de *scanning* nessa etapa seguido de uma leitura prévia e em voz alta realizada pelo(a) professor(a), observando o poema a seguir:

Quadro 2 – Poema “*Human Family*” de Maya Angelou

Human Family

*I note the obvious differences
in the human family.
Some of us are serious,
some thrive on comedy.*

*Some declare their lives are lived
as true profundity,
and others claim they really live
the real reality.*

*The variety of our skin tones
can confuse, bemuse, delight,
brown and pink and beige and purple,
tan and blue and white.*

*I've sailed upon the seven seas
and stopped in every land,
I've seen the wonders of the world
not yet one common man.*

*I know ten thousand women
called Jane and Mary Jane,
but I've not seen any two
who really were the same.*

*Mirror twins are different
although their features jibe,
and lovers think quite different thoughts
while lying side by side.*

*We love and lose in China,
we weep on England's moors,
and laugh and moan in Guinea,
and thrive on Spanish shores.
We seek success in Finland,
are born and die in Maine.
In minor ways we differ,
in major we're the same.*

*I note the obvious differences
between each sort and type,
but we are more alike, my friends,
than we are unlike.*

*We are more alike, my friends,
than we are unlike.*

*We are more alike, my friends,
than we are unlike.*

Fonte: ANGELOU (2014) - Quadro elaborado pela autora (2021)

Sob conhecimento de sua turma e sob a ciência da realidade a qual ela está inserida, do contexto escolar, do nível de conhecimento da língua, entre outras questões, o professor pode optar em usar apenas trechos do poema ao invés de seu uso na íntegra.

Para a apreciação textual e contínuo uso da língua, nessa sequência de procedimentos indicamos que a leitura seja feita novamente, dessa vez pelos alunos, podendo ser divididas em dois estágios: uma leitura individual e silenciosa e outra leitura individual/coletiva em voz alta e interativa.

Agora, propomos o período de estudo, apreciação e compreensão do texto literário. Nesse momento, pode ser realizada a estratégia de *skimming* e sempre em movimento de mediação. O professor deve conduzir a exploração linguística incitando a compreensão do texto, que está em outra língua, para então começar a instigar a compreensão temática e leitura crítica.

Conforme sugestões de Lazar conduzir a compreensão por meio de questionamentos é essencial. Assim, as questões seguintes, bem como as desenvolvidas ao longo da SD, podem ajudar nessa mediação:

- Qual a sua visão e compreensão sobre o texto?
- Qual a questão central você identifica no texto?
- Como você entende, enxerga e reflete essa questão central?
- Quais as palavras em inglês presentes no poema você percebe como sendo as palavras-chave que resumem essa ideia central?

Agora, o professor pode dividir a leitura por estrofes e ir mediando o processo de compreensão leitora de cada uma delas por vez como forma de esmiuçar a leitura, a compreensão da língua e a reflexão crítica do texto. Alguns exemplos de mediação e exploração detalhada do texto:

- **Estrofe 1:**

*I note the obvious differences
in the human family.
Some of us are serious,
some thrive on comedy.*

Questões:

- Quais as palavras-chave em inglês você percebe nesse trecho?
- Para você, essas diferenças citadas no trecho são físicas, sociais, subjetivas? Por quê?

- **Estrofe 2:**

*The variety of our skin tones
can confuse, bemuse, delight,
brown and pink and beige and purple,
tan and blue and white.*

Questões:

- O que você entende da primeira frase do trecho?
- Quais as cores são citadas nesse trecho?
- Você acha que essas cores se referem a tonalidades de pele, as diversidades subjetivas e culturas ou a todas elas? Justifique.
- Você sabia que “blue” é uma palavra em inglês usada para indicar a cor azul e usada como uma expressão que indica tristeza? Quando digo “I’m in blue” quero dizer que estou triste!

- **Estrofe 5:**

*I know ten thousand women
called Jane and Mary Jane,
but I've not seen any two
who really were the same.*

Questões:

- Nesse trecho você percebe que a autora diz que conhece milhares de mulheres chamadas Jane e Mary Jane, mas que não conhece nenhuma que seja igual ainda que com nomes semelhantes?
- O que você entende sobre isso?

- **Estrofe 6**

*Mirror twins are different
although their features jibe,
and lovers think quite different thoughts
while lying side by side*

Questões:

- “Twins” significa gêmeos em português e “mirror” espelho. O texto indica que “espelhos gêmeos” são iguais?
- Por que não são iguais, ainda que gêmeos?
- Existem semelhanças em “espelhos gêmeos”?
- E qual a sua opinião sobre irmãos gêmeos que muitas vezes se assemelham em aparências físicas e até mesmo, por vezes, compartilham gostos e interesses em comum? Isso os torna iguais? Justifique.

- **Estrofes 9, 10 e 11:**

*I note the obvious differences
between each sort and type,
but we are more alike, my friends,
than we are unlike.*

*We are more alike, my friends,
than we are unlike.*

*We are more alike, my friends,
than we are unlike.*

Questões:

- Quando você lê no poema o discurso da autora que indica que a existência das diferenças humanas e das semelhanças em meio as diferenças, o que você consegue pensar?
- Quais as diferenças e semelhanças você vê no ser humano em si e em seus comportamentos na sociedade?

Feito isso, o próximo passo baseia-se no desenvolvimento do segundo objetivo específico: *discutir o tópico-chave (as semelhanças nas diferenças) sob a perspectiva da linguagem como condição humana e da língua inglesa e seus usos e funções sociais na sociedade contemporânea.*

Nessa próxima etapa, as discussões devem partir do referido objetivo e pode começar com tópicos relacionados a questão da linguagem e da comunicação humana. As perguntas podem ser apresentadas de maneira oralizada ou escrita e em forma de uma atividade dinâmica. Para este exercício incentivamos a elaboração de um jogo cujas perguntas estarão transcritas em inglês num pedaço de papel dentro de uma caixinha, aqui chamada de “*Box of questions*”. Cada aluno receberá um número num pedaço de papel e tais números devem estar também em uma outra caixinha para sorteio. O aluno sorteado deverá pegar um papel da *Box of questions*, ler em voz alta, escolher um colega que deverá responder à questão em voz alta, na sua língua materna ou na língua inglesa. Nessa etapa, uma das finalidades é mais contato e usos da língua. Feito isto, o professor pode socializar as respostas e trazer suas percepções sobre os tópicos discutidos e sobre as questões lidas e debatidas.

Algumas sugestões de tópicos:

- The human language
- The human communication

Algumas sugestões da *Box of questions*:

9. What is human language?
10. What is communication?
11. How humans communicate?
12. Do animals communicate like humans?
13. What's the difference between human communication and animal communication?
14. What is verbal language and nonverbal language?
15. Give some examples of verbal language.
16. Give some examples of nonverbal language.

Nesta próxima fase, sugerimos que o professor explore mais do audiovisual, da leitura e dos usos da língua exibindo o vídeo intitulado “Jonathan L. Walton ‘*Human Family*’ by Maya

Angelou” para que o aluno tenha contato com outras formas de se falar e de ler em língua inglesa. Em seguida, indicamos a exibição do vídeo do famoso *youtuber* brasileiro Whindersson Nunes, intitulado “sotaque”. Aqui, sugere-se que o vídeo seja reproduzido a partir de 01:13 (um minuto e treze segundos) devido a uma dança que ele faz no início do vídeo e que pode ser considerada, ou não, inadequada.

O vídeo de Jonathan é uma releitura muito particular do poema central dessa SD. Nele pode-se notar a presença da questão rítmica e sonora na leitura do intérprete. Com isso, uma sugestão de discussão é a questão da unicidade de fala, de leitura e de expressão na língua, que cada ser humano possui. Outros pontos podem ser levantados a critério do professor e no decorrer das interações discursivas.

Já o segundo vídeo é uma espécie de *Vlog* (gênero textual muito comum entre jovens e adolescentes e muito usado na comunicação digital) feito pelo *youtuber* Whindersson Nunes, e autor do vídeo, em que a partir de sua experiência pessoal ao conhecer pessoas de vários lugares do Brasil ele relata temas como “diferenças”, “sotaques”, “respeito”, “inclusão” “reconhecimento”, etc. De forma humorística ele fala das diferenças que percebeu, do preconceito que ele notou e que sofre por conta de sua origem e forma de falar. Ele ainda questiona a intolerância às diferenças e faz apelos a favor do respeito e acolhimento quando a diversidade.

Assim, sugerimos que o professor medie as discussões após exibição dos vídeos com questões como:

- Você sabia que a variação linguística, ou a forma de falar, é parte da natureza da linguagem humana e que nenhum ser humano sobre a terra fala igual o outro, ainda que sejam familiares, que morem na mesma casa, mesma cidade, mesmo estado e mesmo país?
- Mas, existem os sotaques regionais que fazem com o que a forma de falar de pessoas de uma mesma localidade seja mais ou menos semelhante quanto a pronúncia das palavras, o sotaque e as palavras usadas para se referirem a mesma coisa. Como o “r” puxado do paulista, o “uai” do mineiro e a macaxeira que é mesmo que aipim, que é o mesmo que mandioca.
- Quais as variações de sotaque você conhece? Cite.
- Quais as variações de palavras você conhece? Se possível diga o local onde cada uma delas é dita.
- O que você percebe em relação ao poema e ao vídeo de Whindersson Nunes?
- Como o meu diferente se assemelha ao seu? Como as diferenças por nós percebidas, reconhecidas e discutidas nos tornam semelhantes?
- Você sabia que como na nossa língua portuguesa a língua inglesa também tem suas variações de sotaques e de formas de falar e pronunciar as palavras em inglês?
- Sabia que o inglês brasileiro é uma variação da língua inglesa?

Nesse momento, ao introduzir essa questão o professor pode falar sobre a existência do *World English* e do inglês como língua franca. Ademais, ele pode explorar reflexões sobre o porquê aprendemos inglês na escola, fazendo um breve histórico a acessão da língua no mundo a fim de contextualizar a existência das variações. O professor pode, ainda, falar sobre o inglês como língua franca e pedir que os alunos elaborem um pequeno texto em inglês ou elabore algumas frases em inglês falando sobre essa língua e sua presença no mundo, no cotidiano das pessoas, na comunicação virtual e em várias outras esferas. A atividade pode ser socializada depois em forma de leitura e seguida por breves explanações realizadas pelo aluno, em sua língua materna.

Em seguimento, recomendamos a exibição do vídeo “*One language, three accents*”, do canal do *youtube* “*Discover English*”, na qual três usuárias da língua, cada uma de uma localidade diferente (Inglaterra, USA e Austrália) leem as mesmas palavras, signos e frases em inglês. O objetivo do vídeo é mostrar a variação da língua e sotaque, e as diferenças culturais e de regionalidade mediante uso do inglês. Nesse vídeo, é possível perceber a diferença na pronúncia das palavras, nas expressões corporais, entre outros aspectos que podem ser percebidos pelo(a) professor (a) ou aluno. Com ele, torna-se possível reflexões sobre a singularidade de uso da língua que seus usuários apresentam.

Com esse vídeo é possível, ainda, explorar vocabulários que são apresentados no conteúdo desse material. O professor pode solicitar aos alunos que façam uma lista de palavras e frases que vão sendo ditas e depois pode propor um momento de leitura entre pares num movimento de usos da língua. Há a possibilidade também de ser solicitado uma produção escrita a partir desse material e utilizando da língua inglesa nas suas formas escrita, lida e oralizada.

Logo na sequência, propomos a exibição de mais um vídeo. Este intitulado “Inglês em diferentes sotaques (legendas em português)”, do canal do *youtube* intitulado “*English in Brazil by Carina Fragoso*” que conta com quatro falantes da língua inglesa e relatos de suas experiências, aprendizagens, culturas e usos da língua. Entre os participantes, encontram-se se aprendizes do inglês como segunda língua e como língua estrangeira. Há um falante da França, um da Alemanha, outro da Venezuela e outro do Brasil. Sob perspectivas de Rajagopalan (2003, 2004, 2005, 2009) eles são falantes de *World English*, cujos propósitos de usos e formas de falar são diversificados, e isso pode ser apresentado e debatido no âmbito da sala de aula em consonância às discussões anteriores acerca dos vídeos anteriores.

Sabemos que o ensino de inglês deve confrontar discursos de exclusão e intolerância quanto a variações da língua e incentivar o reconhecimento da não padronização do inglês e da

noção de que todos que o falam são usuários genuínos e pertencentes a língua. Por isso, é importante que nessa etapa as discussões se originem de tais perspectivas.

Nessa etapa, salientamos a retomada do poema para o diálogo entre as discussões sobre o vídeo e o texto, já que o propósito é a construção gradativa de uma reflexão do texto com o foco na compreensão leitora e na leitura crítica. As estrofes 7 (sete) e 8 (oito) podem ser exploradas nesse momento em atividade grupal com a utilização das estratégias de *Skimming* e *Scanning*.

Aqui, pode-se solicitar que os alunos em grupo façam uma leitura entre si, utilizando das referidas técnicas, do auxílio dos cognatos e de suas bagagens já acionadas desde o início da SD. Depois, tentem compreender os trechos destacando a ideia central de cada verso relacionando-os as discussões realizadas sobre os vídeos, as variações da língua, as diferenças culturais, etc. Feito isso, é possível ainda pedir aos grupos que apresentem suas ideias trocando experiências intercalando a leitura de cada verso com a discursivização do grupo sobre o sentido notado no verso em particular.

Dados os referidos procedimentos, inicia-se o desenvolvimento do terceiro e último objetivo específico dessa SD: *refletir sobre o tópico-chave (as semelhanças nas diferenças) numa perspectiva de pertencimento da língua inglesa como usuário genuíno que se apropria da língua e dela faz usos mediante seu próprio contexto de existência e de cultura, em associação de práticas locais e globais dentro da linguagem e de modos de viver.*

Para esta etapa, aconselhamos iniciá-la retomando a leitura do poema central de maneira individualizada e coletiva. Após, pedir aos alunos que identifiquem no texto trechos ou palavras que para eles se relacionam a questão da cultura humana, seus atravessamentos e peculiaridades. Com isso, pretende-se que comecemos a tecer uma construção reflexiva acerca de questões culturais a níveis locais e globais e em caráter de contextualização. O professor pode solicitar que o aluno fale sobre:

- O que você entende sobre cultura?
- Quais as tradições e modos de agir, de viver e de se comportar você percebe que são comuns no lugar onde você mora?
- Cite diferenças que você percebe entre a sua cultura e a cultura de outras pessoas, quer sejam de cidades vizinha e até mesmo de outros estados do nosso país.
- Quais as semelhanças e diferenças culturais entre países que falam inglês e o nosso país você conhece?
- Para você, quais as influências culturais nossa país recebeu de outros lugares que falam inglês?

Realizadas as discussões, indicamos a exibição da música “*My life is going on*” de Cecilia Krull encontrada no canal do *youtube* de nome Vesgo com o título “*La casa de papel – versão arrochadeira*”. Os conteúdos do referido canal são versões adaptadas de músicas, na grande maioria de língua inglesa, a ritmos brasileiros – em especial nordestinos – como a arrochadeira, o forró, a swingueira, entre outros. O objetivo da exibição desse conteúdo não é o ato de explorar a música em si, mas sim de observar e discutir sobre a sua adaptação ao ritmo cultural brasileiro, o forró.

A forte presença dos atravessamentos culturais que se criam por meio dos usos diversos da língua é o foco desta última etapa da SD. Nesse procedimento é aconselhável que o professor medie discussões a esse respeito a fim de tratar do surgimento de novas culturas oriundas de usos do inglês. Nesse sentido, sugere-se abordar a multiculturalidade com propostas de tópicos discursivos como:

- Você conhece o ritmo musical brasileiro utilizado na versão adaptada da música?
- O que você acha a respeito do surgimento de novas culturas inspiradas em culturas já existentes?
- O que você acha da ideia de adaptar uma música de língua inglesa a um ritmo pertencente a sua cultura?
- Quais outras coisas você percebe que são originadas em outros lugares que falam o inglês e chegam na nossa realidade e se aderem a nossa cultura?
- Você se sente pertencente ao grande número de falantes do inglês? Justifique.

Como forma de explorar a autonomia a expansão da aprendizagem do aluno sugerimos que o professor oriente ao aluno que realize em casa o exercício de ver e ouvir a música desse vídeo várias e várias vezes acompanhando a letra, tentando cantar junto, destacando palavras conhecidas da música, observando as desconhecidas e fazendo um mapeamento a fim de aprender novas palavras. As opções de aprendizagens se tornam possíveis quando o aluno aprende a explorar a língua em processo de autonomia.

Para finalizar essa etapa, retomar a leitura das estrofes 09 (nove), 10 (dez) e 11 (onze). Em sequência, revisitar a questão norteadora e pedir que cada aluno responda essa questão oralmente de modo a compartilhar na sala sua visão crítica até então construída durante o percurso das aulas desenvolvidas com essa SD.

Por fim, uma proposta de produção final e mais autônoma pode contribuir com a culminância de todo esse percurso constitutivo decorrente das sequências de atividades aqui proposta. Essa última produção deve ser elaborada exclusivamente pelo aluno em grupo ou individualmente e relacionado ao tópico temático da SD, “As semelhanças nas diferenças”.

Nesse exercício o tema se transforma em pergunta de pesquisa e incita a autonomia e a extensão da aprendizagem para além da sala de aula. A produção final se organiza nas seguintes orientações:

- *“How I am different from you but also like you?”* – Em forma de tópicos em inglês elaborar uma análise escrita delimitando pontos e questões que para você sintetizam o tópico-chave “As semelhanças nas diferenças” com a finalidade de responder ao questionamento acima. A sua produção deverá ser apresentada na aula consistindo na leitura de cada tópico em inglês e tecendo um comentário oralizado justificando-os. A quantidade de tópicos fica a critério. Você pode trazer materiais para auxiliar na construção de sua fala e da apresentação, como imagens, trechos de poemas e músicas em inglês, vídeos e memes, entre outros. A internet hoje oferece um acervo imenso de possibilidades, então sirva-se daquilo que lhe conveniente e se dedique a sua aprendizagem com responsabilidade. Não se esqueça de citar as fontes de onde você tirou cada suporte utilizado. Não esqueça também de usar a língua inglesa ao máximo possível. Seja autônomo! Seja criativo! Estimule o seu melhor!

Assim, a SD é finalizada mediante as socializações das produções finais dos alunos e das discussões pós apresentações. Salientamos que todos os materiais selecionados e indicados podem ser muito ricos e explorados de muitas outras formas além das aqui sugeridas.

APÊNDICE B – Sequência Didática 2

PROPOSTA DIDÁTICA 2

Da estrutura

Tema: *Who am I?* (Quem sou eu?)

Tópico-chave: As construções diárias que formam o meu EU

Questão norteadora: Com base em reflexões e no processo da descoberta e do autoconhecimento, como me constituo? Como me apresento para os outros e para o mundo? Como eu ajo com o outro e diante do outro na sociedade?

Texto literário central: *Blue Bird* de Charles Bukowski

Gênero: poema

Objetivo geral: Com o contato com o poema central (*Blue Bird*, de Charles Bukowski) refletir processos de constituição do eu através do paralelo existente na relação com o outro no meio social e considerar as diversas formas de atuação do ser em sociedade, seus papéis sociais e seus constantes processos de ressignificação.

Objetivos específicos:

5. Debater sobre a formação do EU, sobre a característica humana de estar em constantes mudanças e ressignificações e sobre fragilidades humanas no cenário de pós-modernidade;
6. Discutir discursos de padronizações e marginalizações que se criam e veiculam na sociedade e que interferem e influenciam na formação subjetiva de cada indivíduo e em seus comportamentos e práticas sociais, considerando as interações do mundo virtual;
7. Discutir a importância e papel do outro e da relação com o outro na configuração subjetiva e identitária do ser humano;
8. Autorrefletir sobre sua subjetividade num processo de autoconhecimento e descobertas.

Dos procedimentos

O desenvolvimento da presente sequência de atividades se inicia com cumprimentos em inglês em sala de aula em um momento de contato inicial e socialização, ficando à caráter do professor a condução dessa etapa mediante realidades de sua turma em questão.

Em seguinte, inicia-se a apresentação do tema, tópico-chave e a exploração da imagem, apresentada a seguir no quadro de figuras 3 (três). A referida imagem é baseada no filme *Divertida Mente*, um longa-metragem produzido pela *Pixar Animation Studios* e conta a história de Riley desde seu nascimento até sua pré-adolescência. Acontecimentos, eventos, mudanças e os processos de formação subjetiva são retratados no filme tendo como foco abordar a formação do ser humano a partir de suas memórias, emoções e vivências com outras pessoas. Em grande parte do tempo o cenário se passa na mente de Riley e mostra como seu comportamento se desenvolve à medida em que experimenta a vida e suas interações.

Em relação a exploração da imagem na aula o professor pode levar esse breve resumo do filme como forma de contextualizar a imagem e de ir acionando a bagagem do aluno para o momento de leitura, compreensão e leitura crítica do texto literário central. A imagem pode, ainda, ser explorada mediante questionamentos orais realizados pelo professor com o intuito de produção discursiva e interações. Nessa etapa, o primeiro objetivo específico já começa a ser desenvolvido, (1) *debater sobre a particularidade do EU, da característica humana de estar em constantes mudanças e ressignificações e sobre fragilidades humanas no cenário de pós-modernidade.*

A seguir, algumas propostas de questionamentos para o momento de exploração imagética, bem como a ilustração da referida imagem no quadro de figuras 3:

Questions:

- *What do you see about this picture?*
- *Do you think you have lots of you inside your mind? Why?*
- *Are you the same everyday, every moment?*
- *Is your mind like mine? How?*

Quadro 3 – Imagem do filme “Divertida Mente”



Fonte: TAKEI (2020) - Quadro elaborado pela autora (2021)

Realizada a primeira etapa, sugerimos que se apresente ao aluno o texto literário de inglês. Para tornar esse momento dinâmico o professor pode imprimir as estrofes do poema, recortá-las separando-as e distribuí-las entre alguns alunos. Os demais receberão o poema na íntegra ou poderão acompanhá-lo via retroprojeção do aparelho Datashow ou de outra forma que o professor achar conveniente e adaptável. Para acionar os conhecimentos linguísticos dos alunos o professor pode recorrer ao próprio poema mediando as técnicas de leitura de *skimming* e *scanning* e explorando os cognatos e outras pistas visuais e elementos linguísticos do texto, juntamente com a turma. O poema pode ser conferido no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Poema “*Bluebird*” de Charles Bukowski

*there's a bluebird in my heart that
wants to get out
but I'm too tough for him,
I say, stay in there, I'm not going
to let anybody see
you.*

*there's a bluebird in my heart that
wants to get out
but I pour whiskey on him and inhale
cigarette smoke
and the whores and the bartenders
and the grocery clerks
never know that
he's
in there.*

*there's a bluebird in my heart that
wants to get out
but I'm too tough for him,
I say,
stay down, do you want to mess
me up?
you want to screw up the
works?
you want to blow my book sales in
Europe?*

*there's a bluebird in my heart that
wants to get out
but I'm too clever, I only let him out
at night sometimes
when everybody's asleep.
I say, I know that you're there,
so don't be
sad.*

*then I put him back,
but he's singing a little
in there, I haven't quite let him
die*

and we sleep together like
that
with our
secret pact
and it's nice enough to
make a man
weep, but I don't
weep, do
you?

Fonte: KELTIS (2003) - Quadro elaborado pela autora (2021)

A etapa seguinte se inicia com a leitura completa do texto realizada pelo professor e em voz alta. Em sequência, cada aluno que recebeu uma estrofe deverá lê-la e compartilhar suas primeiras impressões e compreensão do que fora lido.

A seguir, para maior compreensão leitora do texto que está em inglês, sugere-se a realização de mais uma leitura, mas, desta vez, o professor faz uma ponte em caráter de mediação instigando a compreensão linguística, leitora e a leitura crítica. Nesse momento o foco não é o ensino gramatical, mas que ele pode ser usado se isso for necessário para a compreensão do texto, isto é, em prol do texto que é o centro da Sequência Didática.

Assim, esse passo se baseia na mediação via questionamentos quanto ao texto e seus aspectos, conforme sugestões a seguir:

Questões:

- *Bluebird*: Como visto nas atividades anteriores o “*blu*” e pode ser a cor azul ou ainda uma expressão que indica tristeza profunda. Qual seria o sentido de “*Bluebird*” se pensarmos em seu uso e sua relação com o texto?
- O que a expressão *Get out* pode significar nesse texto?
- Como a frase “*There’s a bluebird in my heart that wants to get out*” pode ser compreendida em nossa língua maternal?
- *Do you have a bluebird in your heart?*
- *Do think every has a bluebird?*
- O que você entende das palavras *whiskey* e *cigarette*?
- No trecho “*There’s a bluebird in my heart that wants to get out but I pour whiskey on him and inhale cigarette smoke*”, com o que o autor diz que camufla seu *bluebird*?
- *Do you think whiskey and cigarettes are solutions for our bluebirds?*
- *How do you mask your bluebird?*

Agora, com base na ideia de flexibilidade e na necessidade do uso de mídias para o processo de compreensão de leitura é que tais ferramentas coadjuvantes podem auxiliar nesse processo de compreensão e leitura crítica. Com isso, propomos que esse processo seja intercalo com a exibição do vídeo do *youtube* intitulado “*Charles Bukowsky – Bluebird* (legendas em português)” do canal Lucas Manriques, cujo conteúdo consiste na leitura oral do poema com em imagens associadas a ele e legendas em português.

Esse momento é proposto com o intuito de contribuir com maior acionamento de bagagem, facilitar a compreensão do texto por ser um material coadjuvante e explorar outro sotaque da língua emergente do *World English* seguindo orientações das propostas da BNCC. Após a exibição do vídeo o poema pode ser retomado e direcionado a outras discussões relacionadas ao primeiro objetivo, conforme indicações de questionamentos abaixo que podem ser realizadas e socializadas oralmente ou feitas em produções escritas e depois expressas em oralidade:

Questões

- *Do you think your bluebird is like mine?*
- *Are you like me? Explain.*
- *Do you have only one bluebird or more of them?*
- *Are your bluebirds the same of years ago?*
- *Do you have changed every day or are you the same of years ago? Explain.*
- *The man in the video speaks English like you, like your classmates and like your teacher? Explain it.*
- *Does it have a specific way to speaking English?*
- *Do you think you are pressed by society anyway?*
- *Is your bluebird a consequence of this?*

Na próxima etapa e após realização das discussões propostas e ainda em prol do desenvolvimento do primeiro objetivo específico desta SD, sugere-se a exibição do vídeo do *Youtube* intitulado “O mundo pós moderno e o mal estar da civilização”, do Canal “Fábio Bispo”. O material se trata de uma entrevista realizada com o sociólogo Zygmunt Bauman em que o autor fala sobre a condição do indivíduo no mundo pós-moderno.

O vídeo encontra-se em inglês, mas com legendas em português o conteúdo se faz uma rica entrevista para reflexões profundas que se relacionam ao poema, a questão norteadora e aos objetivos geral e específico 1 (um). Por isso, para maior construção da compreensão leitora e leitura crítica do poema central é que propomos que o conteúdo desse vídeo, em caráter de ferramenta coadjuvante, seja trabalhado por partes e a partir da retomada de trechos específicos do vídeo.

A princípio, após os alunos assistirem ao vídeo na íntegra o professor pode começar abordando a questão do sotaque do autor indicando sua nacionalidade Polonesa. De acordo com Hines (2021) a Polônia é marcada por um extremo multiculturalismo oriundo de suas habitantes de diversas etnias. A língua oficial da Polônia é o Polonês, mas muitas outras línguas são faladas pelos habitantes, como a língua inglesa e outras línguas minorárias locais. Assim, isso pode ser explorado pelo professor em contraste com as outras variações vistas na SD anterior e com a própria variação brasileira.

Dada essa etapa, para a exploração do conteúdo do vídeo propõe-se a retomada de trechos transcritos em consonância aos questionamentos, consoante quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Transcrições da legenda do vídeo e questões

Transcrição da legenda de trechos do vídeo	Questão para a discussão do trecho
“Um viciado do facebook me segredou, não segredou, de fato, mas gabou-se para mim de que havia feito 500 amigos em um dia [...]”	<i>What do you think about lots of friend on facebook?</i> <i>How does it relate to your blue bird?</i>
“Minha resposta é que eu tenho 86 anos, mas não tenho 500 amigos. Eu não consegui isso. Então, provavelmente, quando ele diz ‘amigo’ e eu digo ‘amigo’ não queremos dizer a mesma coisa”	<i>What is friendship for you?</i>
“Quando eu era jovem, eu nunca tive o conceito de ‘redes’. Eu tinha o conceito de laços humanos, de comunidades, esse tipo de coisa, mas não redes. Qual a diferença entre comunidade e rede? A comunidade precede você. Você nasce numa comunidade. [...] a rede é feita e mantida vida por duas atividades diferentes. Uma é conectar e a outra desconectar”	<i>What does it mean for you?</i>
“Eu acho que a atratividade do novo tipo de amizade, o tipo de amizade do facebook, como eu chamo, está aí. Que é tão fácil de desconectar. É fácil conectar, fazer amigos. Mas o maior atrativo é a facilidade de se desconectar”	<i>People are disposable for you?</i> <i>Do you think you are disposable for others”?</i> <i>Explain!</i>
“Imagine que o que você tem não são amigos online, conexões online, compartilhamento online, mas conexões offline [...]”	<i>What do you understand about this affirmation?</i> <i>Do agree with this?</i>
“[...] romper relações é sempre um evento muito traumático [...]”	<i>Do you agree with this?</i> <i>Explain!</i>
“Os laços humanos são uma mistura de benção e maldição. Benção porque é realmente muito prazeroso, muito satisfatório, ter outro parceiro em quem confiar e fazer algo por ele ou ela. [...] Por outro lado, há uma maldição, pois quando você entra no laço, você espera ficar lá para sempre.”	<i>What is your opinion about this affirmation?</i> <i>How does it relate or doesn't relate to your bluebird?</i>
“Estamos todo numa solidão e numa multidão ao mesmo tempo”	<i>Explain your opinion about this excerption.</i>

Fonte: fronteiras do Pensamento (2020) - Quadro elaborado pela autora (2021)

A próxima etapa da SD, ainda uma sequência do desenvolvimento do primeiro objetivo específico, outras atividades relacionadas ao poema e subsidiadas pelo vídeo podem ser desenvolvidas, como solicitar aos alunos que façam uma lista escrita das palavras-chave da fala de Bauman e depois tente identificá-las no áudio, transcrevendo-as em inglês. As palavras

podem ser compartilhadas e corrigidas como uma forma de ampliação dos conhecimentos linguísticos, conforme pretensão da BNCC.

Logo após a realização desses procedimentos, inicia-se o desenvolvimento do segundo objetivo específico: (2) *discutir discursos de padronizações e marginalizações que se criam e veiculam na sociedade e que interferem e influenciam na formação subjetiva de cada indivíduo e em seus comportamentos e práticas sociais, considerado as interações do mundo virtual.*

Para essa etapa, propomos que o poema central seja revisitado juntamente com mais alguns trechos da fala de Bauman, no referido vídeo, para contextualização do processo. Os trechos do poema e do vídeo e as questões relacionadas a eles seguem transcritas no quadro 6, abaixo:

Quadro 6 – Trechos do poema, do vídeo e questões norteadoras



Trecho do poema	Trecho do vídeo	Questões
<i>there's a bluebird in my heart that wants to get out but I'm too clever, I only let him out at night sometimes when everybody's asleep. I say, I know that you're there, so don't be sad.</i>	“[...] há dois valores essenciais que são absolutamente indispensáveis para uma vida satisfatória, recompensadora e relativamente feliz. Um é segurança e o outro liberdade”	Ao reler o trecho destacado do poema “ <i>Bluebird</i> ” de Bukowski e o trecho da fala de Bauman, em que momento você percebe uma conexão entre ambos os trechos?
	“Você não consegue ser feliz, você não consegue ter uma vida digna na ausência de um deles, certo?”	Como os termos “ <i>security and freedom</i> ” destacados na fala de Bauman podem ser relacionados ao trecho do poema revisitado?

Fontes: KELTIS (2003); Fronteiras do pensamento (2020) – Quadro elaborado pela autora (2021)

Em continuidade da SD, propomos que o próximo procedimento, ainda relacionado as discussões oriundas do poema, seja pautado na exploração de um meme. Caracterizando-se como uma ferramenta coadjuvante nessa sequência de atividades, o meme é sugerido com base nas ressalvas teóricas discutidas nesta pesquisa, como as de sobre a consideramos a linguagem do jovem pós moderno na sala de aula; de sobre se adequar dessas ferramentas em prol do texto, da leitura crítica e criticidade do aluno; e das orientações da BNCC (BRASIL, 2018) quanto ao uso das diversas formas de linguagem que circundam o meio do jovem e do adolescente.

O meme em questão surgiu nas redes sociais em um momento em que os memes eclodiam no mundo virtual, por volta dos anos de 2015. Esse meme tem como protagonista o cantor e rapper canadense Drake e tem sido usado para diversas postagens e discursos de forma engraçada e descontraída. Seguindo tais pressupostos de usos do meme é que o tomamos nessa SD e reiteramos, por meio dele, um enunciado centralizado na temática geral dessa sequência e em seu segundo objetivo específico. Segue abaixo no quadro:

Quadro 7 - Meme

<p>Tema: <i>Who am I?</i> (Quem sou eu?)</p> <p>Tópico-chave: As construções diárias que formam o meu EU</p> 	<p><i>Be what others want I have to be...</i></p>
	<p><i>Be what I am!</i></p>

Fonte: PINTEREST (2018) - Quadro elaborado pela autora (2021)

Questões:

- Analisando esse conteúdo de uma maneira mais detalhada, observe o tema, o tópico-chave, as imagens e as frases.
- Agora, num processo de uso da técnica de skimming analise o meme no sentido que você o conhece, ou seja, para que ele usado?
- Agora, tendo em mente todas as discussões realizadas desde o início dessa SD retome a leitura do tema e do tópico-chave;
- Feito isso, vamos analisar as frases. O que Be significa?
- Analisando o contexto como um todo, linguisticamente falando, o que você entende das frases em inglês nesse meme?
- Explique a sua opinião crítica sobre o sentido que você identificou no mem.
- Você costuma seguir padrões e imposições sociais para ser e agir socialmente? Justifique.

- Como você acha que os padrões impostos pela sociedade as marginalizações sociais afetam a formação de uma pessoa e sua forma de atuar em sociedade?
- Quais as principais formas de opressões sociais você identifica no cenário social presente?

Na etapa seguinte, objetiva-se o desenvolvimento do terceiro objetivo específico:

(3) discutir a importância e papel do outro e da relação com o outro na configuração subjetiva e identitária do ser humano. Para tanto, a princípio as discussões se voltam a condição humana de estar condicionado ao meio social, ao tempo em que o condiciona, para se fazer e se construir.

Assim, faz-se pertinente a exploração do vídeo “5 crianças que foram criadas por animais selvagens” de autoria de Lucas Marques e de Daniel Molo, do canal “Você Sabia”, do *youtube*. O conteúdo aborda a história de cinco crianças que, por motivos diferentes e em idades diferentes, foram parar no meio de animais e passaram a ser criadas por eles. As histórias são relatos de casos reais que aconteceram em alguns cenários como na Ucrânia, Uganda, Colômbia, Andes Peruanos e na Rússia.

O primeiro relato é sobre Oxana Malaya da Ucrânia que, segundo os autores fora abandonada pelos pais alcólatras com apenas 03 (três) anos de idade. Com isso, a menina passou a ser criada por cachorros e quando foi encontrada por autoridades locais anos mais tarde, já por volta de sua adolescência, ela apresentava comportamentos semelhantes a de um cachorro. Os autores narram que a menina latia, andava em posição canina, não sabia falar e tinha seus sentidos de olfato e audição mais desenvolvidos. Após o resgate e o retorno no convívio com outros seres humanos, seus comportamentos modificaram e Oxana passou a se comportar mais parecido com seres humanos e começou a devolver a fala e a linguagem humana.

Com a história de Oxana é possível introduzir os fundamentos de que somos frutos do meio e de que o ser humano se forma subjetivamente na relação com outros seres humanos. Nesse sentido, as seguintes questões podem ser abordadas na aula:

- Por que você acha que Oxana não conseguiu desenvolver a linguagem humana e não sabia falar?
- Por que você acha que Oxana aprendeu hábitos, comportamentos e a linguagem dos cachorros?
- Em hipótese, se ela tivesse crescido do meio de seres humanos, como você acha que ela gíria? O que você acha que ela aprenderia?
- Diante do que vimos sobre Oxana e do que discutimos até aqui, qual a sua posição a respeito da vida e da convivência entre pessoas na sociedade?

O próximo relato é sobre John SSebunya, da Uganda, que, semelhante a Oxana, passou a ser criado com por animais com 03 (três) anos de idade. No caso de John, seu lar foi a selva e sua família um grupo de macacos. O menino passou cerca de 03 (três) anos morando na selva, sendo resgatado por uma tribo. De acordo com Marques e Molo (2019), John não sabia falar e nem aprendeu a chorar por ter ficado muito tempo sem contato com humanos. Após o resgate e a convivência entre pessoas, o garoto aprendeu a falar e até a cantar.

O terceiro caso narrado por Marques e Molo (2019) diz respeito a Marina Chapman que com 05 (cinco) anos foi sequestrada e depois abandonada na selva. Sem saber onde estava e como voltar para casa, Marina passou a viver na selva por 05 (cinco) anos, também por grupos de macacos. Ela aprendeu a andar, a dormir e a comer como os macacos. Ao ser encontrada por caçadores, a menina, com então 10 (dez) anos foi vendida para uma casa de prostituição conseguindo fugir um tempo depois.

O quarto caso se trata de Daniel, que segundo Marques e Molo (2019) foi encontrado nos Andes Peruanos vivendo com cabras. O menino recebeu esse nome da equipe de resgate, pois não havia nenhuma informação sobre sua vida e seu passado. De acordo com os autores, a criança desenvolveu resistência nas mãos pelo fato de usá-las como patas, e aprendeu a se comunicar com as cabras. As tentativas de ensiná-lo a linguagem humana foram frustradas e ele não conseguiu aprender a usar a língua.

O último caso relatado por Marques e Molo (2019) é sobre Ivan Mishukov da Rússia que foi morar nas ruas com 04 (quatro) anos e foi acolhido por cachorros. Como ele morava na cidade, se alimentava de restos de alimentos encontrados e de doações que recebia de estabelecimentos de alimentos. Vivendo com os cachorros por 02 (dois) anos, Ivan não perdeu o contato total com o meio social, o que sugere que sua fala não tenha sido tão afetada quanto nos outros casos.

Com base no conteúdo relatado, o professor pode aprofundar as discussões solicitando aos alunos que:

5. Elabore um breve comentário a respeito do material assistido em vídeo, refletindo sobre como nós, os seres humanos, dependemos do outro, e citando alguns aspectos que de coexistência que tornam essa relação tão necessária;
6. Listar algumas palavras-chave em inglês que sintetizam a sua fala;
7. Correlacioná-los a um, ou mais, trechos do poema explicitando o porquê de suas escolhas;
8. Apresentar essa produção de forma oralizada.

Após socialização da atividade, é cabível explorar, ainda, outros discursos que podem

ser criados a partir do poema central, como a questão da solidão. Em consonância ao vídeo da fala de Bauman, anteriormente retratado, o professor pode retomar o trecho em que ele discursiva sobre esse tema, a fim de incitar novas produções de linguagem e de discursos. As sugestões de como desenvolver esse procedimento podem ser conferidas a seguir:

Quadro 8 – Desenvolvimento da temática “solidão”

Trechos do poema (retomar a leitura)	Excerto da fala de Bauman	Questões
<i>there's a bluebird in my heart that wants to get out but I'm too tough for him, I say, stay in there, I'm not going to let anybody see you.</i>	“Estamos todo numa solidão e numa multidão ao mesmo tempo”	Identifique no trecho do poema alguma(s) parte(s) que, para você, dialoga com a ideia de solidão do trecho transcrito da fala de Bauman.
<i>there's a bluebird in my heart that wants to get out [...] and the grocery clerks never know that he's in there. [...]</i>		Analisando o trecho em que Bokowski diz: “ <i>and the grossey clerks never know that he's in there</i> ”, como você visualiza e relaciona a questão da solidão em relação a esse trecho?
<i>there's a bluebird in my heart that wants to get out [...] sometimes when everybody's asleep. I say, I know that you're there, so don't be sad. then I put him back, but he's singing a little in there, I haven't quite let him die and we sleep together like that</i>		Na sua percepção, o trecho do poema de alguma forma remete a ideia de o ser humano conhecer seu “ <i>bluebird</i> ” e, de certa forma, se relacionar com ele? Em caso afirmativo, onde no poema você consegue ver essa relação e como você você entende essa questão? <i>How is your relation with your Bluebird(s)?</i>

Fontes: KELTIS (2003); Fronteiras do pensamento (2020) – Quadro elaborado pela autora (2021)

O quarto e último objetivo específico pretende que o aluno possa: (3) *autorrefletir sobre sua subjetividade num processo de autoconhecimento e descobertas*. Para tanto, propomos que esta etapa seja ainda mais autônoma que as anteriores, por isso indicamos o seu desenvolvimento mediante produção da proposta final da DS. Acreditamos que isso oportunizará o aluno a experienciar mais a fundo seu processo de autorreflexão no contraste entre a reflexão, elaboração e apresentação de sua produção e a apreciação da apresentação dos demais colegas em momento de interação. Com base na ideia de subjetivação constituída no

paralelo com o outro é que planejamos essa última etapa e objetivamos possibilitar ao aluno maior contato consigo mesmo, dentro da sala de aula.

Após discussões acerca da temática “solidão” o professor inicia essa última etapa com a exploração do vídeo intitulado “Todos nós já nascemos com emoções” do canal “Carlos Lima”, no *youtube*. Esse conteúdo exprime um resumo do filme “Divertida Mente”, já citado nessa SD, e explica como as emoções se configuram no ser humano. Ele também enfoca em diversas etapas da vida e em como as nossas vivências, experiências e contatos com demais (re)(des)formam as nossas identidades e processos de subjetivação.

Em sequência, o professor deve exibir outro vídeo, também do *youtube*, “A psicologia do filme Divertida Mente” do canal “Minuto Psíquico”. Nesse material, é especificado como o filme aborda as emoções mais básicas que conjecturam a personalidade de uma pessoa. Segundo Rabelo et. al (2015), autor do vídeo, o filme se baseia em estudos da psicologia para sua produção e explana as emoções de alegria, tristeza, medo, susto, nojo, desprezo e raiva. Ademais, explora o modo como as memórias se criam, se armazenam, se acionam e se perdem na mente humana. Rabelo et.al (2015) também explica que o filme fala sobre adaptações e mudanças, aspectos que, como a questão das emoções, podem ser explorados dentro do poema “*Bluebird*” de Bukowski.

Com vistas as perspectivas e conteúdos do vídeo, o professor fará a proposta de produção final da SD que vislumbra o poema central, o tema, o tópico-chave, a questão norteadora, os objetivos e toda a construção de sentidos, de criticidade e de discursos desenvolvidos ao longo da sequência. Nesse sentido, elaboramos a proposta a seguir:

- Diante de tudo que se construiu a partir do poema “*Bluebird*” de Bukowski em sala, desenvolva o seu próprio “*bluebird*” para exprimir sentidos e autorreflexões. Esteja livre para se expressar da maneira que lhe convém, a sua produção é um processo de autoconhecimento, de autodescobertas e de liberdade. Faça uma reflexão detalhada sobre você, se analise diante do mundo e dos outros a sua volta. Considere o seu EU, as suas particularidades, os seus interesses e sentimentos profundos. Tome um momento para se conhecer melhor e se (re)significar. O seu *Bluebird* pode ser feito da forma que você vislumbrar. Você pode fazê-lo em forma de arte, de texto oral ou escrito, de imagem, de sons, dentro outras opções que, mesmo não sendo sugeridas aqui, estão ao seu dispor. A única ressalva é que o seu *Bluebird* não desrespeite o outro, não viole normas e regras escolares e nem sociais, não tenha exposições de caráter sexuais e nem agrida o outro de alguma maneira. Se, em seu processo de descobertas você identificar questões que você não se sente bem para falar, esteja livre para selecionar aquilo que você se sente à vontade para expor. O seu *Bluebird* é o seu momento de liberdade, tanto quanto do outro. Por isso, com respeito, harmonia, tolerância e socialização que nos contemplemos e contemplemos ao outro, pois, como vimos, o outro é parte daquilo que sou e, juntos, somos “*a Humam Family*”, (ANGELOU, 2014).