

A BNCC e o ensino de língua estrangeira – inglês pautado por gêneros textuais literários

BNCC and foreign language teaching – english based on literary textual genres

BNCC y enseñanza de lengua extranjera - inglés guiada por géneros textuales literarios

Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Carla Janaina Figueredo
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
Universidade Federal de Goiás (UFG)

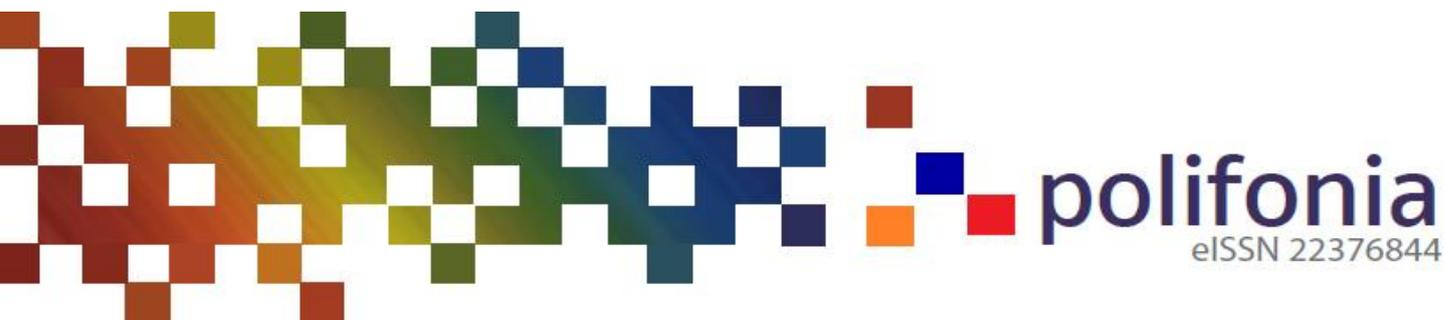
Resumo

Neste estudo de caráter bibliográfico e documental objetivamos definir gêneros textuais e investigar como os gêneros literários são abordados na *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Inicialmente apresentamos uma definição de gêneros discursivos e gêneros textuais embasadas nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008). Em seguida, analisamos a *BNCC* (BRASIL, 2017) a fim de averiguar a concepção de gênero adotada e destacar as habilidades preconizadas no documento que apontam para a compreensão e produção escrita de textos literários. De acordo com a *BNCC* (BRASIL, 2017), a língua inglesa é vista como língua franca. Quanto aos gêneros, o docente deve priorizar o trabalho com gêneros verbais e híbridos, já no que concerne à produção textual em língua inglesa, o documento considera sua natureza processual e colaborativa. Por fim, descrevemos as características concernentes aos quatro gêneros literários, a saber, poema, história infantojuvenil, fábula e canção, para posteriormente relatar algumas experiências didáticas na sala de aula de língua estrangeira-inglês a partir de gêneros literários.

Palavras-chave: *BNCC*, inglês, literatura.

Abstract

In this bibliographic and documentary study we aim to define textual genres and to investigate how literary genres are approached in the *Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Common National Curriculum Base)*. Initially, we present a definition of discursive genres and textual genres based on the theoretical assumptions of Bakhtin (2011) and Marcuschi (2008). Then, we analyze the *BNCC* (BRASIL, 2017) in order to examine the concept of genre as well as to highlight the skills advocated in the document that point



to the comprehension and written production of literary texts. According to the *BNCC* (BRASIL, 2017), the English language is understood as a lingua franca. As for genres, the teacher should prioritize working with verbal and hybrid genres. Regarding textual production in English, the document considers its procedural and collaborative nature. Finally, we describe the characteristics concerning the four literary genres namely: poem, young children's stories, fable, and song. Later we report the didactic experiences in the foreign-English language classroom from the perspective of literary genres.

Keywords: *BNCC*, English, literature.

Resumen

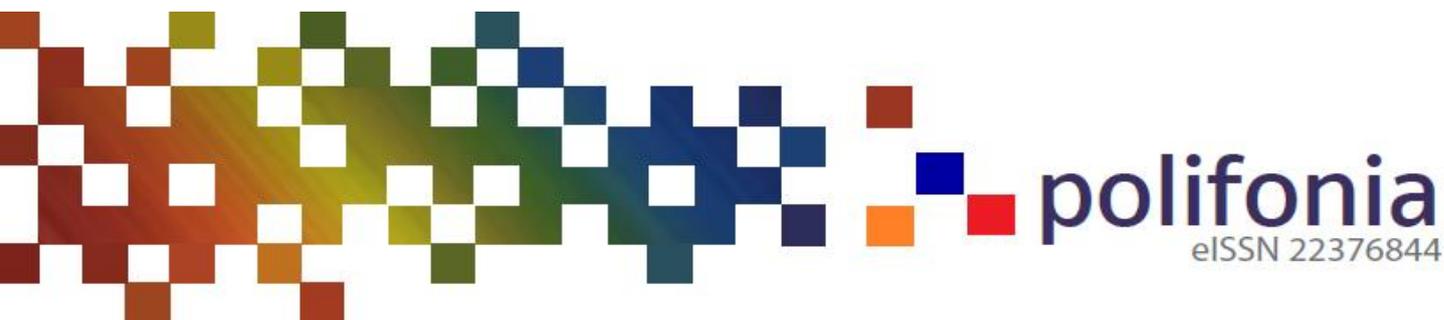
En este estudio bibliográfico y documental, nuestro objetivo es definir los géneros textuales e investigar cómo los géneros literarios son abordados en la *Base Común Curricular Nacional (BNCC)*. Inicialmente, presentamos una definición de géneros discursivos y géneros textuales a partir de los presupuestos teóricos de Bakhtin (2011) y Marcuschi (2008). Luego, analizamos la *BNCC* (BRASIL, 2017) con el fin de verificar el concepto de género adoptado y resaltar las habilidades preconizadas en el documento que apuntan hacia la comprensión y producción escrita de textos literarios. Según la *BNCC* (BRASIL, 2017), el idioma inglés es visto como una lengua franca. En cuanto a los géneros, el docente debe priorizar el trabajo con géneros verbales e híbridos, ya que, con respecto a la producción textual en inglés, el documento considera su carácter procedimental y colaborativo. Finalmente, se describen las características relativas a los cuatro géneros literarios textuales, a saber, poema, historia para niños y adolescentes, fábula y canción, para luego relatar algunas experiencias didácticas en el aula de lengua extranjera-inglés desde los géneros literarios.

Palabras-clave: *BNCC*, inglés, literatura.

Introdução

É inquestionável a quantidade de trabalhos voltados para os gêneros textuais e sua utilização no contexto do ensino brasileiro. Esses trabalhos são amparados por documentos norteadores educacionais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* e a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* que, em sua essência, apontam para o ensino de línguas aliado aos gêneros textuais.

Neste artigo nos propomos a definir gêneros discursivos e gêneros textuais a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008) para, em seguida, analisar a *BNCC* (BRASIL, 2017) a fim de averiguar a concepção de gênero adotada e destacar as habilidades preconizadas no documento que apontam para a compreensão e produção escrita de textos literários em língua inglesa.

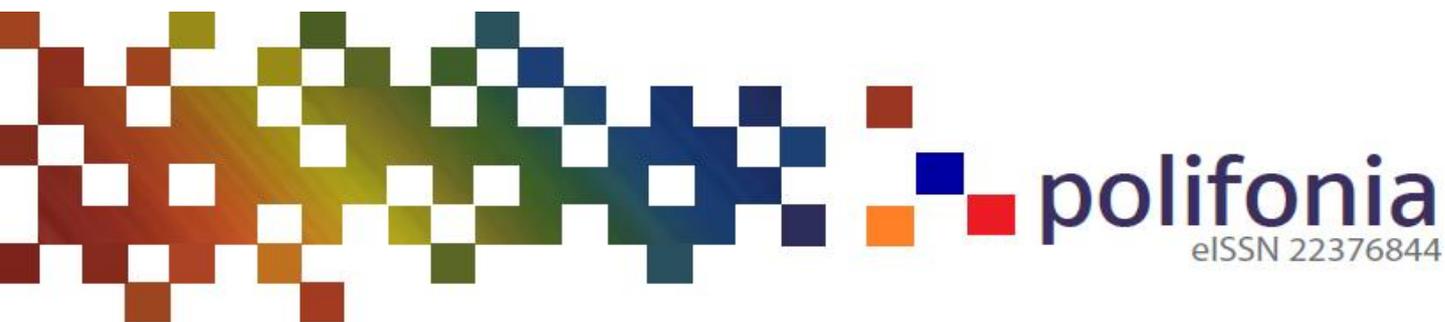


Faz-se importante ressaltar que o presente trabalho de caráter bibliográfico e documental (LÜDKE; ANDRE, 1986) é fruto de um estudo maior realizado pela primeira autora deste artigo, a qual buscou investigar o processo de compreensão e produção escrita de textos literários em língua inglesa, dando ênfase nas práticas dialógicas e colaborativas. Assim, após realizada uma análise da *BNCC*, apresentamos as características relacionadas a quatro gêneros literários distintos, poema, história infantojuvenil, fábula e canção. Por fim, relatamos algumas experiências didáticas na sala de aula de língua estrangeira-inglês a partir de gêneros literários.

1. Gêneros discursivos e gêneros textuais: definição dos termos e contextualização da pesquisa

Marcuschi (2008), em “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”, elenca diversos estudos que têm os gêneros textuais como tema central e cuja leitura nos possibilita identificar as teorias preponderantes nos mais diversos países. O autor assevera, no entanto, que apesar dessa valorização do referido tema, o estudo dos gêneros não é algo novo, pois teve início há mais de vinte e cinco séculos, com Platão, responsável por cunhar o termo gênero literário. Houve, no entanto, uma ressignificação do termo na atualidade, que passa a se vincular não apenas à literatura, mas à categoria distintiva de discurso falado ou escrito, podendo assim, contemplar ou não textos literários.

Bakhtin (2011) nos lembra que todos os campos da atividade humana estão associados ao uso da linguagem e que o emprego da língua se dá em formas de enunciados concretos e únicos, sejam eles orais ou escritos, proferidos por falantes que integram um campo da atividade humana. Assim, apesar de cada enunciado particular ser individual, é preciso ressaltar que cada “campo da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Assevera-se ainda que tais gêneros são incontáveis, pois são

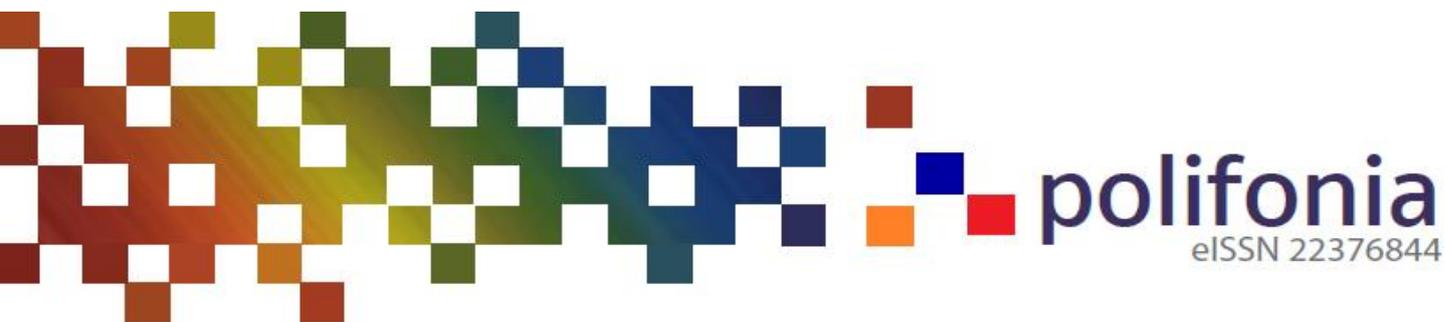


infinitas as possibilidades da atividade humana. Marcuschi (2008), por sua vez, acrescenta que os gêneros textuais são nossa “forma de inscrição, ação e controle social no dia a dia” (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Em sua obra, Marcuschi (2008) também discute as diferenças entre os termos *tipo textual*, *gênero textual* e *domínio discursivo*. O tipo textual, segundo o autor, indica uma espécie de construção teórica que se qualifica pelo caráter linguístico da sua composição e se limita às categorias de narração, descrição, argumentação, injunção e exposição. O gênero textual, por sua vez, é um texto que se materializa nas situações comunicativas e apresenta padrões sociocomunicativos definidos por “composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p.155). Inúmeros são os gêneros textuais, pois inúmeras são as situações comunicativas nas quais participamos em nosso dia a dia. A título de exemplificação temos as aulas expositivas, resenhas, piadas, listas de compras etc. Quanto ao domínio discursivo, ele se refere às instâncias discursivas relacionadas ao uso da língua, tais como discurso médico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.

Todo enunciado proferido por um falante é individual e, portanto, pode apresentar estilo individual, ou seja, refletir a individualidade daquele que fala ou escreve. No entanto, Bakhtin (2011) nos alerta para o fato de existirem gêneros que sejam menos propícios ao reflexo da individualidade na linguagem, como os documentos oficiais e de ordens militares, por exemplo, pois são gêneros do discurso que requerem certa padronização.

Os gêneros discursivos podem ainda ser classificados em primários (simples) e secundários (complexos). Enquanto os primários surgem em condições de comunicação discursiva imediata, como os diálogos e situações de interação face a face, os secundários, tais como romances, dramas, gêneros publicísticos, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado

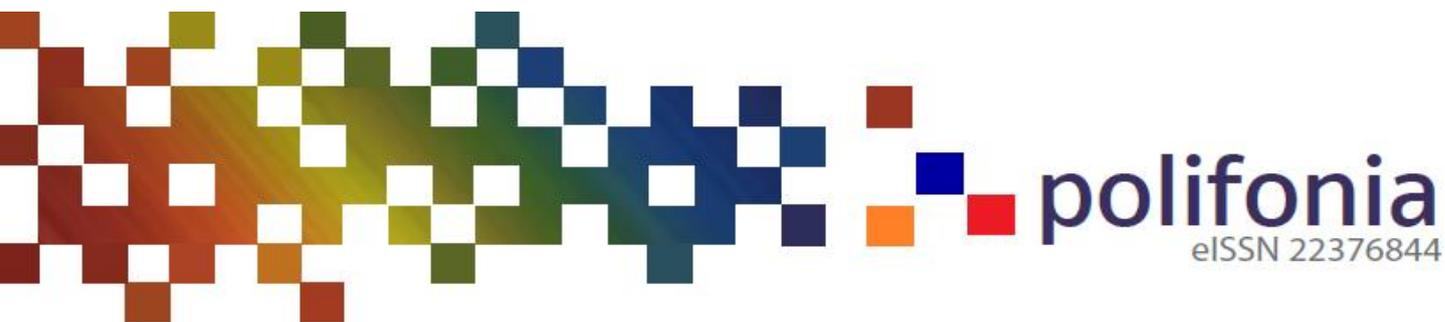


(predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Marcuschi (2008, p. 206), ciente da multiplicidade de gêneros existentes, levanta o seguinte questionamento aos docentes: “será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula?” Certo da inexistência de uma resposta consensual ao seu questionamento, o autor pontua que parece haver textos mais propícios à leitura de todos os cidadãos, como uma notícia de jornal, enquanto outros são mais propícios à escrita, como um bilhete ou uma listagem, isso porque, em certos casos, somos confrontados apenas com um consumo receptivo, enquanto, em outros, temos que produzir determinados textos. O autor acrescenta ainda que, apesar de não acreditar na existência de gêneros textuais ideais para o ensino de língua, é provável que se possa identificar gêneros “com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público, e assim por diante” (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

O presente trabalho de caráter bibliográfico e documental (LÜDKE; ANDRE, 1986), como já mencionamos anteriormente, é fruto de um estudo maior realizado pela primeira autora deste artigo, a qual buscou investigar o processo de compreensão e produção escrita de textos literários em língua inglesa, dando ênfase nas práticas dialógicas e colaborativas. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Goiânia, Goiás, e para o processo de geração dos dados (MASON, 1997), compreendido entre os meses de setembro e dezembro de 2019, foram selecionados quatro gêneros literários distintos para serem trabalhados com a referida turma: poema, história infantojuvenil, fábula e canção.

Os gêneros literários foram selecionados levando em consideração os critérios de: nível linguístico, ou seja, textos que fossem apropriados ao nível linguístico dos alunos; textos que possibilitassem a discussão e reflexão de temas atuais; e, extensão, textos que não fossem muito extensos e que pudessem ser lidos e produzidos em sala de aula. O gênero canção, especificamente, foi escolhido tendo em vista o fato de que, em 2016, Bob



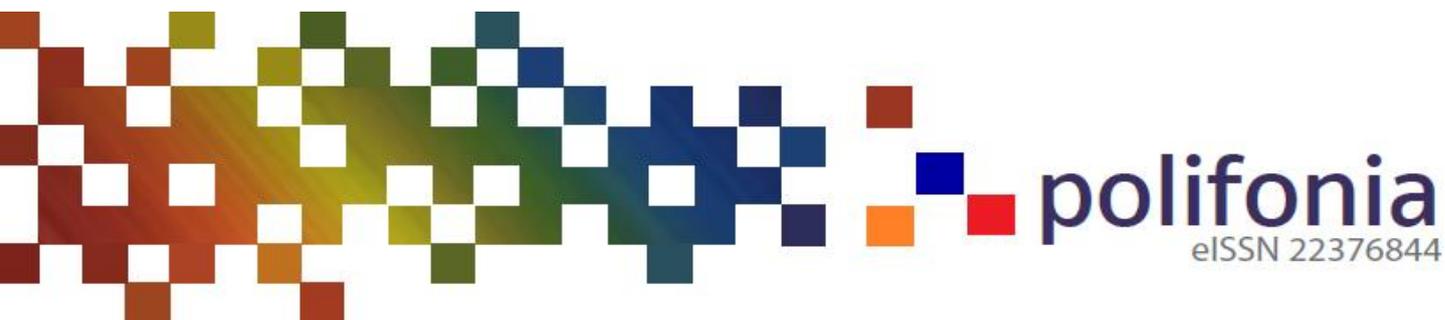
Dylan recebeu o Prêmio Nobel de Literatura pela expressão poética em suas canções. Além disso, Chico Buarque recebeu no ano de 2019 o Prêmio Camões de Literatura, dada a contribuição do conjunto da sua obra para o enriquecimento literário e cultural da língua portuguesa, obra essa que contempla peças de teatro e romances, mas que tem nas composições musicais sua parcela mais marcante. Em vista disso, acreditamos ser primordial discutir e refletir com os alunos o fato de que uma canção também pode ser considerada um texto literário.

Apresentadas as definições de gêneros discursivos e gêneros textuais nas quais nos embasamos, nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008), passamos agora à análise da *BNCC* (BRASIL, 2017) a fim de averiguar como os gêneros literários são abordados no documento, destacar as habilidades preconizadas que apontam para a compreensão e produção escrita de textos literários e, por fim, relataremos experiências didáticas na sala de aula de língua estrangeira-inglês a partir de gêneros literários.

2. Gêneros textuais e ensino de língua inglesa: o que diz a *BNCC*?

A *BNCC* é um referencial nacional obrigatório que tem por intuito definir o que os alunos têm direito de aprender e desenvolver na escola. Ela já era prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), no *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014) e foi desenvolvida por profissionais especialistas da área que levaram em consideração tanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2013) quanto os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997).

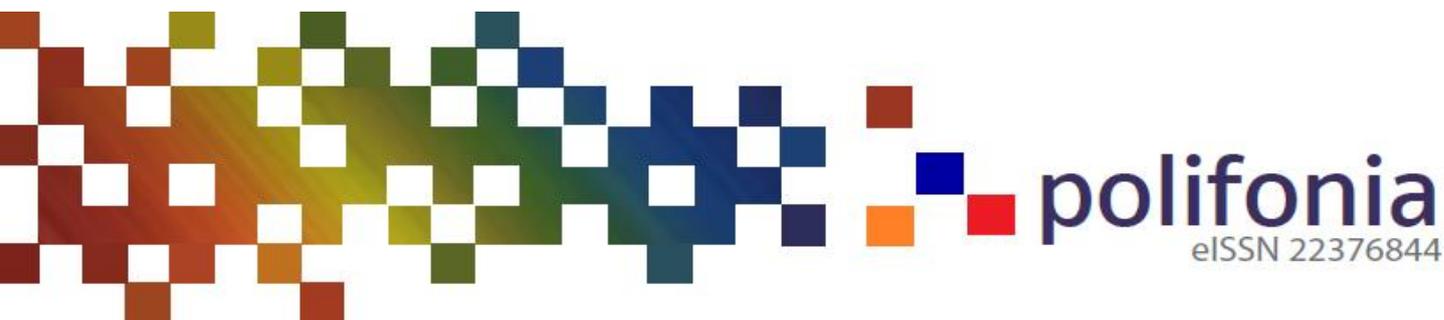
O documento é uma referência nacional para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas. A *BNCC* do ensino fundamental, por exemplo, é organizada em cinco grandes áreas do conhecimento: Linguagens,



Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, e não mais em disciplinas. Cada área tem sua competência específica, que vai dizer aquilo que precisa ser trabalhado ao longo dos nove anos de ensino. Há, também, os componentes curriculares de cada área, organizados na área de Linguagens da seguinte forma: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Assim, cada componente curricular apresenta suas respectivas habilidades, que descreve o que deve ser trabalhado nesse componente e, por sua vez, está em diálogo com a competência geral. Verifica-se, portanto, que a *BNCC* é estruturada a serviço do desenvolvimento de competências e os objetivos são apresentados no documento em forma de habilidades a serem alcançadas.

Quanto à língua inglesa no ensino fundamental, que é o foco da nossa pesquisa, o documento enfatiza que seu ensino deve priorizar a sua função social e política, uma vez que teve seu *status* alterado para *língua franca*. Ensinar inglês como língua franca, por sua vez, requer de nós professores que a distanciemos de um modelo de falante ideal e passemos a favorecer uma educação linguística calcada na interculturalidade, ou seja, devemos oportunizar momentos de reflexão para o reconhecimento e respeito às diferenças “e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (BRASIL, 2017, p. 242).

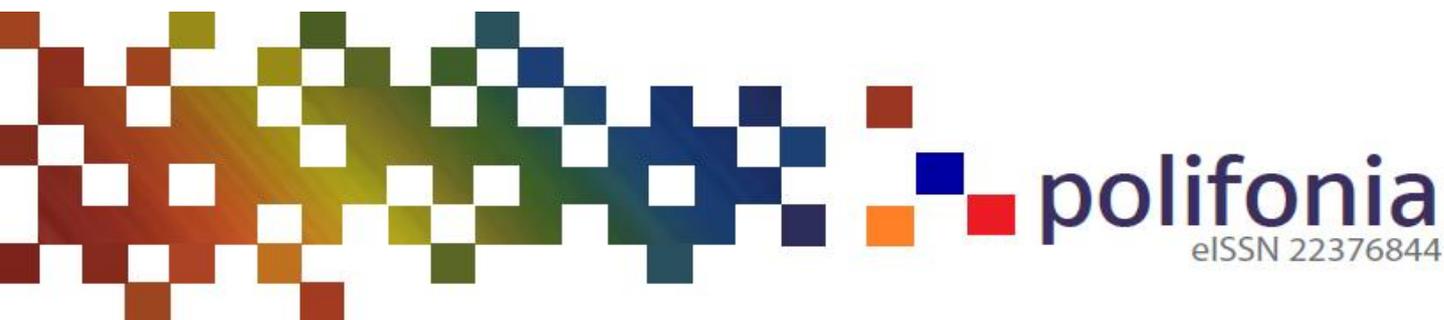
Ressaltamos, no entanto, que a interculturalidade apresentada na *BNCC* (2017) ainda se encontra em um nível incipiente, pois leva os sujeitos apenas a um nível de reflexão, sem necessariamente promover uma ação a fim de transformar as injustiças sociais. Como bem postula Candau (2009), as relações culturais não são idílicas, “elas estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos”. Nesse sentido, a autora defende uma perspectiva intercultural crítica que, por sua vez, deve ser situada, promover o reconhecimento e o diálogo entre os diferentes grupos, visando à transformação.



Ao analisarem a textualidade da reforma do ensino médio, Pfeiffer e Grigoletto (2018) focalizam a lei e as relações intertextuais e interdiscursivas, observando, sobretudo, a proposta da *BNCC* no que se refere ao ensino de línguas. As autoras têm por intuito apresentar as equivocidades e contradições de uma política educacional de Estado que estabelece lugares e sentidos para o ensino dentro de uma formação ideológica neoliberal, na evidência da necessidade da formação significada enquanto capacitação para o trabalho. Em sua análise, as autoras ressaltam que a *BNCC* agora institui o inglês como obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, sendo que as escolas poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, caso desejarem. Assim, as disposições sobre o ensino de línguas estrangeiras na *BNCC* evidenciam que as “escolhas” da comunidade escolar são cada vez mais reduzidas e extingue-se a obrigatoriedade de oferta de uma segunda língua estrangeira. A valorização da LI no documento é justificada pelo fato de vivermos em um mundo globalizado e plural, com fronteiras difusas e contraditórias. Tal relação, por sua vez, exclui a possibilidade de outra língua estrangeira poder propiciar o engajamento dos alunos em um mundo plural.

De acordo com a *BNCC* (BRASIL, 2017), o professor de língua inglesa deve priorizar o trabalho com gêneros verbais e híbridos¹, potencializados principalmente pelos meios digitais, haja vista que esses permitem ao aprendiz vivenciar, de modo significativo e situado, diferentes modos e objetivos de leitura. Ainda quanto ao processo de leitura em língua inglesa, a *BNCC* postula que se deve compreender possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para a pesquisa e ampliação de conhecimento de temáticas significativas para os aprendizes, “com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc.” (BRASIL, 2017, p.

¹ Os gêneros híbridos se caracterizam pela mistura do discurso verbal com diversas linguagens, como imagens fixas, em movimento ou sonoras, que se combinam em um mesmo texto (SANTAELLA, 2014).



244). Verifica-se, assim, que o ensino é incentivado por gêneros diversos e para a fruição dos gêneros literários.

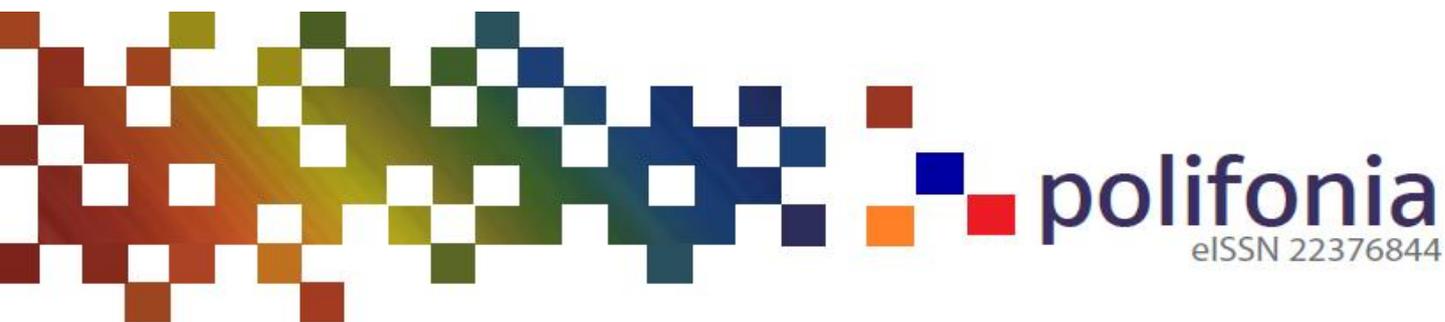
Quanto à metodologia adotada para o desenvolvimento da leitura, a *BNCC* acredita na relevância de se apresentar situações organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura, potencializando as aprendizagens de modo significativo e contextualizado, para que haja “um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna” (BRASIL 2017, p.244). Dentre as habilidades a serem trabalhadas no oitavo ano do ensino fundamental, destacamos duas delas que podem ser contempladas a partir da leitura de gêneros literários:

(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.

(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa. (BRASIL, 2017, p. 257).

Apesar de a habilidade EF08LI05 não evidenciar de modo explícito o trabalho com textos literários, acreditamos que tais textos são fundamentais para trabalhar com os alunos o processo de inferência de informação e construção de sentidos, pois, como atesta Iser (1978), os textos literários não trazem todas as informações prontas para os alunos, por isso, requerem deles uma posição ativa durante o processo de leitura, pois têm de preencher as lacunas presentes ali de acordo com as suas experiências e circunstâncias históricas.

Verificamos na habilidade EF08LI06 que os textos narrativos são apontados para serem apreciados como forma de valorização do patrimônio cultural produzido em língua inglesa. Ressaltamos, ainda, a possibilidade de enfatizar nessa habilidade, apesar de não estar evidenciado na *BNCC*, o caráter intercultural que tais obras apresentam, visto que são reflexo de uma comunidade discursiva diferente da comunidade discursiva dos alunos brasileiros e, por isso, permitem a eles refletir sobre as diferenças e semelhanças em relação a esse outro (SILVA, 2014).



No que concerne à produção textual em língua inglesa, a *BNCC* considera sua natureza processual e colaborativa, além de reconhecê-la como sendo uma prática social, sendo assim, devemos oportunizar momentos para que os alunos possam atuar com protagonismo. O processo de escrita pode envolver movimentos coletivos e/ou individuais “de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores” (BRASIL, 2017, p. 244). A proposta visa a uma escrita autoral, que se inicia com textos com poucos recursos verbais, como tirinhas, e se desenvolve para textos mais elaborados como autobiografias, relatos de opinião etc., isso porque, acredita-se que tais vivências “contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma” (BRASIL, 2017, p. 245).

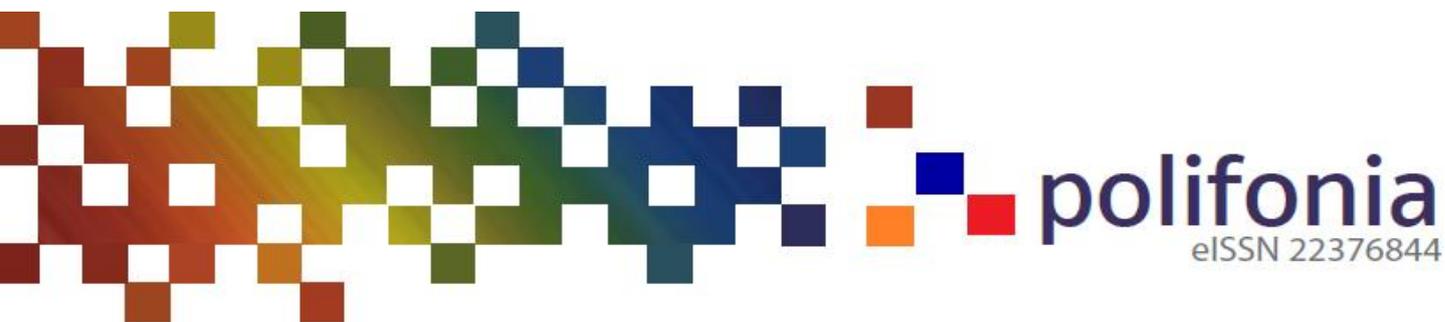
Três habilidades contempladas na *BNCC* do 8º ano estão diretamente relacionadas ao processo de escrita em língua inglesa:

(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases) (BRASIL, 2017, p. 255).

(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final (BRASIL, 2017, p. 255).

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas (BRASIL, 2017, p. 257).

Verifica-se que, enquanto a habilidade EF08LI09 se relaciona à prática de escrita colaborativa, a habilidade EF08LI10 aponta para a escrita como prática social e processual e que, portanto, requer um planejamento-produção-revisão para que possa ser publicada. A última habilidade, a de número EF08LI18 apresenta a dimensão



intercultural da escrita que, por sua vez, tem como premissa a valorização da diversidade entre as culturas.

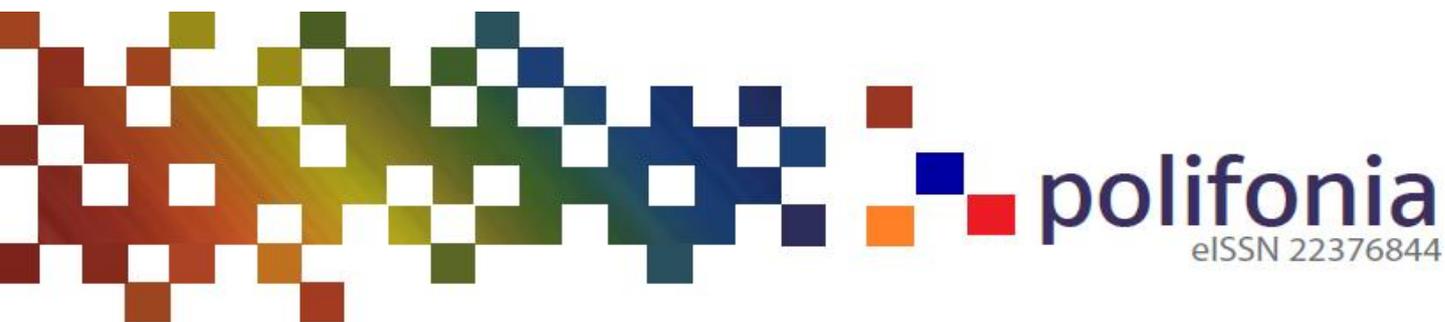
Cabe ainda destacar que a forma de organização da *BNCC* do ensino fundamental se distingue da forma de organização da *BNCC* do ensino médio, isso porque, enquanto no ensino fundamental encontramos um subtópico para tratar as especificidades da língua inglesa, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhadas em cada série, no ensino médio, encontramos as informações concernentes ao ensino de língua inglesa dentro do subtópico “Área de linguagens e suas tecnologias”, que contemplam, respectivamente, os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Assim é que encontramos, dentre as vinte e oito habilidades descritas nesse tópico, apenas uma que faz menção exclusivamente ao ensino de língua inglesa:

(EM13LGG403) 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, 2017, p. 494).

Verifica-se, portanto, que a habilidade é muito ampla e não direciona para as singularidades a serem trabalhadas no ensino de língua inglesa no contexto brasileiro que, por sua vez, se difere sobremaneira do ensino de língua materna, haja vista as oportunidades e contextos naturais de uso da língua. Quanto à apreciação de obras literárias no ensino médio, encontramos:

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade (BRASIL, 2017, p. 496).

Nota-se aqui que o documento aponta para a valorização da diversidade artística e cultural como forma de aguçar a sensibilidade, a imaginação e a criatividade, mas não encontramos destacado o texto literário e o seu caráter enquanto expressão de uma



comunidade linguística. Interessante ainda perceber que posteriormente é apresentado um subtópico único para tratar das especificidades da Língua Portuguesa, destacando as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos três anos do Ensino Médio sem, no entanto, abordar os componentes de Arte, Educação Física e Língua Inglesa, o que demonstra uma supervalorização do componente Língua Portuguesa em relação aos demais.

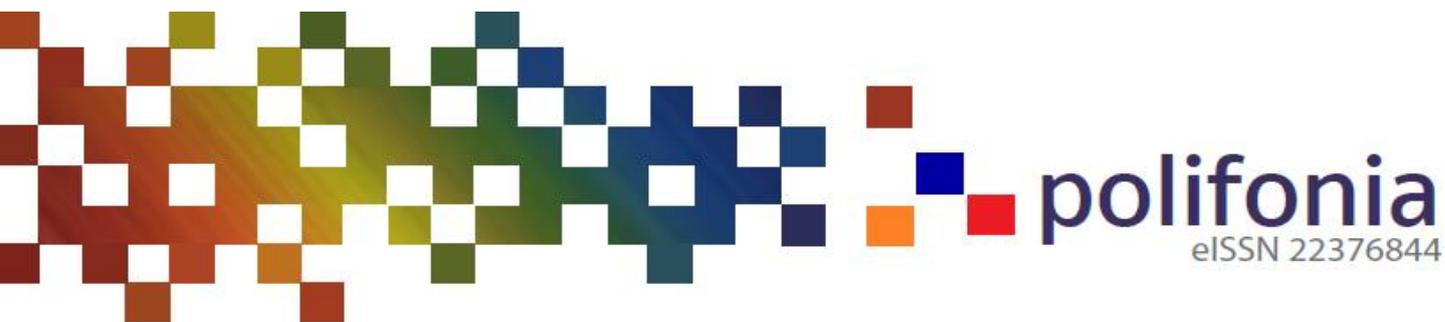
Pontuamos ainda que, apesar de a *BNCC* (BRASIL, 2017) ter sido oficializada recentemente e, portanto, validado a utilização de textos literários na sala de aula de LI, diversas pesquisas desenvolvidas no país já apontavam para a viabilidade de utilizá-los tanto na educação básica (TONELLI, 2005; PEREIRA; DUARTE, 2006; BORELLA; DENARDI, 2014) quanto na educação superior (REES, 2003; MELO JÚNIOR, 2015; LAGO, 2016).

3. Os gêneros textuais literários

Como já fora ressaltado anteriormente, foram selecionados quatro textos literários para que pudéssemos relacioná-los com as propostas da *BNCC* e, por conseguinte, promover atividades em uma turma do 8º ano do ensino fundamental. Desse modo, passamos a uma breve definição acerca de cada gênero específico para, em seguida, apresentar estudos que evidenciam a possibilidade de se trabalhar com gêneros textuais literários na sala de aula de língua estrangeira-inglês.

3.1 Poema

Segundo o dicionário *Aurélio* (FERREIRA, 1986, p.1352), poema é “obra em verso; composição poética de certa extensão, com enredo”. Oliveira (2011, p.160), em “Gêneros do discurso: o poema trabalhado na escola”, revela que, devido à sua variabilidade em forma e conteúdo, o poema tende “a ser tratado mais como um tipo



textual e sob a perspectiva de que um trabalho sistemático compromete o prazer estético que deve gerar no leitor”. Ao tratar o poema apenas como tipo textual, limita-se sobremaneira as inúmeras oportunidades de compreensão e construção de sentidos que o texto possibilita ao leitor.

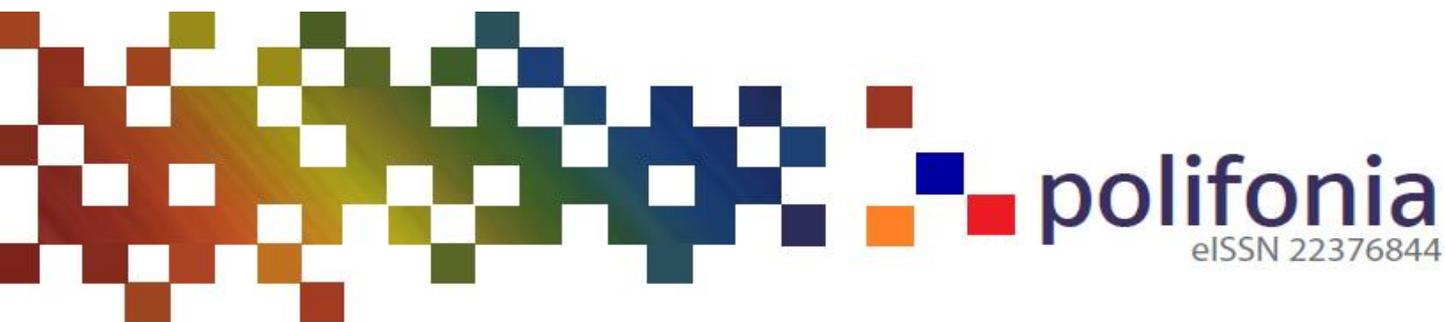
Como características do gênero poema, é possível citar: a) “a dispersão do conteúdo” (OLIVEIRA, 2011, p. 166), pois impera a legitimidade de tratar de todo e qualquer tema; b) é marcado pela presença de um sujeito lírico, portanto de um *eu* que se diferencia do autor, não tendo compromisso com a objetividade e que permite a expressão de subjetividade (MELLO, 1995); e, c) pode-se realizar em prosa, mas “predomina a sua forma em verso que é a sucessão de sílabas formadoras da unidade rítmica e melódica (MELLO, 1995, p. 149).

Por privilegiar a linguagem simbólica, o poema exige certa “maturidade por parte dos leitores, uma sensibilidade para perceber imagens, metáforas, efeitos sonoros” (RAMALHO, 2014, p. 336). Essa maturidade não é atingida naturalmente, mas requer um preparo e cuidado por parte do docente a fim de que consiga demonstrar ao discente/leitor as potencialidades de um texto sedutor e que é capaz de provocar-lhe inúmeros sentimentos.

O poema “To hate is an easy lazy thing”, presente na obra *The Sun and her Flowers* (KAUR, 2017), de Rupi Kaur, poetisa canadense nascida na Índia, foi selecionado a fim de discutir e refletir com os alunos sobre a importância de se respeitar o outro e as diferenças. O poema é curto e ilustrado, o que facilita a compreensão de aprendizes de língua estrangeira.

3.2 História infantojuvenil

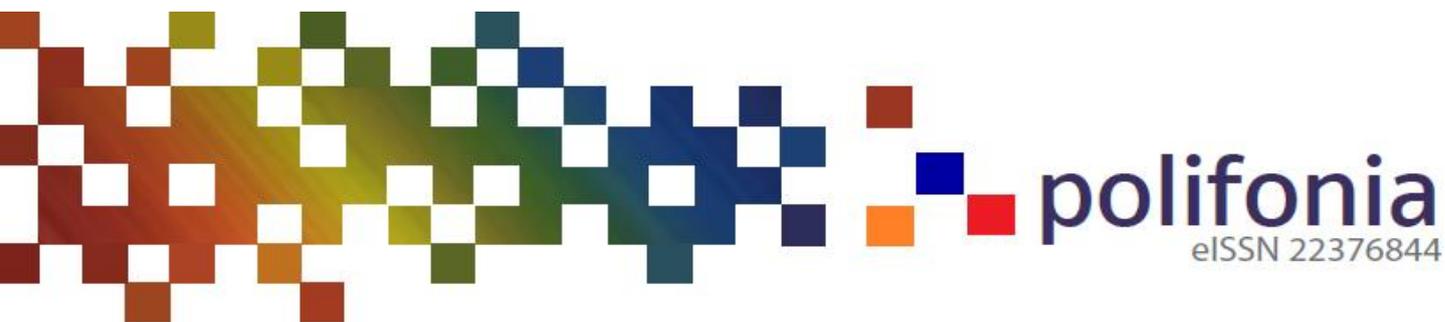
A história infantojuvenil passou a ser reconhecida como um gênero por volta do século XVII, época em que a sociedade percebe a importância de se tratar as crianças não



como adultos em miniatura, mas como um público específico que carece de maior atenção, enfim, de uma educação que seja mais apropriada a sua faixa etária (ARIÈS, 1981). Foi a partir do século XX que o Brasil vivenciou um período de grande impulsionamento das produções literárias infantis, com a circulação, por parte das escolas, de obras que divulgavam tantos os projetos educacionais do governo quanto as ideologias dominantes (CURIA, 2012).

O gênero história infantojuvenil tende a ser considerado como um gênero polêmico, pois as obras contemporâneas de literatura voltada para jovens e crianças trazem em si transgressões, hibridismos e rupturas do sistema literário como um todo (SEGABINAZI; SOUZA; OLIVEIRA, 2018). Tais mutações se configuram na materialidade, no suporte, na textualidade, na forma e no conteúdo, envolvendo ainda concepções de arte, educação, psicologia, sociologia, mercado editorial etc. Segabinazi, Souza e Oliveira (2018, p. 50-51) revelam algumas características do gênero literatura-infantil contemporâneo:

- a) *o processo de reescrita da tradição oral* (p. 50), estabelecido por meio de recursos como paródia e intertextualidade, a fim de estabelecer um diálogo com os textos clássicos;
- b) *a experimentação com a linguagem* (p. 50), dada por meio de jogos verbais, ritmo e sonoridade das palavras e também pela mistura de elementos próprios de diversos gêneros literários e pelo uso de recursos não-verbais;
- c) *os diversos modos de narrar* (p. 51), que se aproximam, por sua vez, dos processos narrativos que a pós-modernidade têm revelado, em que os narradores não conseguem mais abarcar a totalidade de um enredo de forma onipresente e onisciente;
- d) *a oralização do discurso* (p. 50), o que promove um distanciamento do padrão formal culto, ao mesmo tempo em que se torna coesa com o universo de crianças marginalizadas e indígenas;



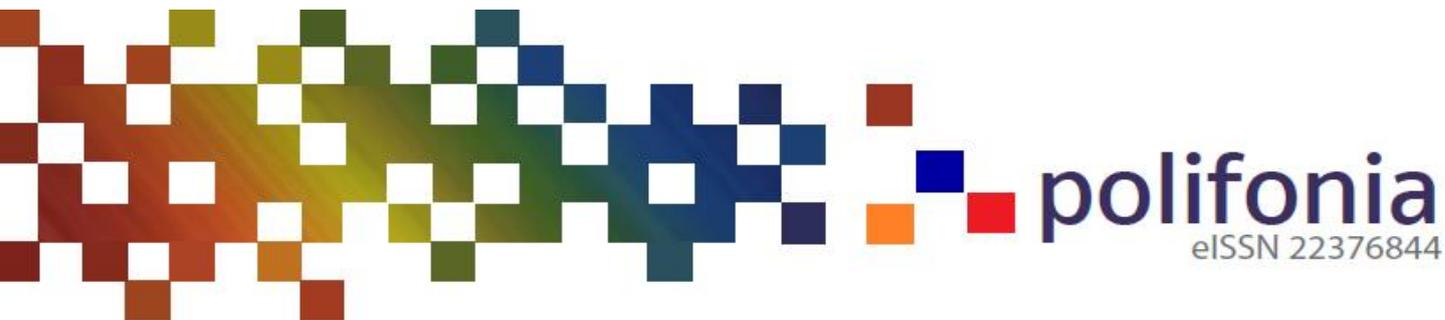
e) a valorização das ilustrações (p. 50), que estão presentes em todas as páginas e de forma plural, contribuindo, assim, para uma interação cada vez mais elaborada e complexa do leitor com o texto.

Evidenciamos que todas essas características do gênero contemporâneo servem para corromper a ideia de estabilidade de gêneros fixos e também para beneficiar os leitores, haja vista que esse diálogo entre o verbal e o não-verbal e a variedade de gêneros textuais em uma mesma obra colocam em “confronto dialógico diferentes pontos de vista, diferentes vozes e diferentes linguagens, gerando no leitor diversos horizontes de expectativas e encaminhando-o para uma leitura mais autônoma” (SEGABINAZI; SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p. 58).

O livro *Kode's Quest(ion): a story of respect* (VERMETTE, 2014), de Katherena Vermette, escritora canadense com ascendência indígena, foi escolhido para ser trabalhado com os alunos pois possibilita a reflexão sobre a importância do respeito, contém inúmeras frases usando o superlativo, que era o conteúdo gramatical abordado no bimestre em que o processo geração dos dados ocorreu e por ser ilustrado, o que facilita a compreensão de aprendizes de língua estrangeira. É preciso ressaltar que Katherena Vermette explora em seus trabalhos algumas das questões mais relevantes que o Canadá enfrenta na atualidade: a busca por identidade e os efeitos contínuos do preconceito enfrentados pelos indígenas (LEWIS, 2018).

3.3 Fábula

Segundo o dicionário *Aurélio* (FERREIRA, 1986, p. 749), fábula é uma “historieta de ficção, de cunho popular ou artístico; narração breve, de caráter alegórico, em verso ou em prosa, destinada a ilustrar um preceito”. Coelho (2000, p. 165) assevera ainda que a fábula “contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas, sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos”.



Para Lima e Rosa (2012, p. 160), a fábula é:

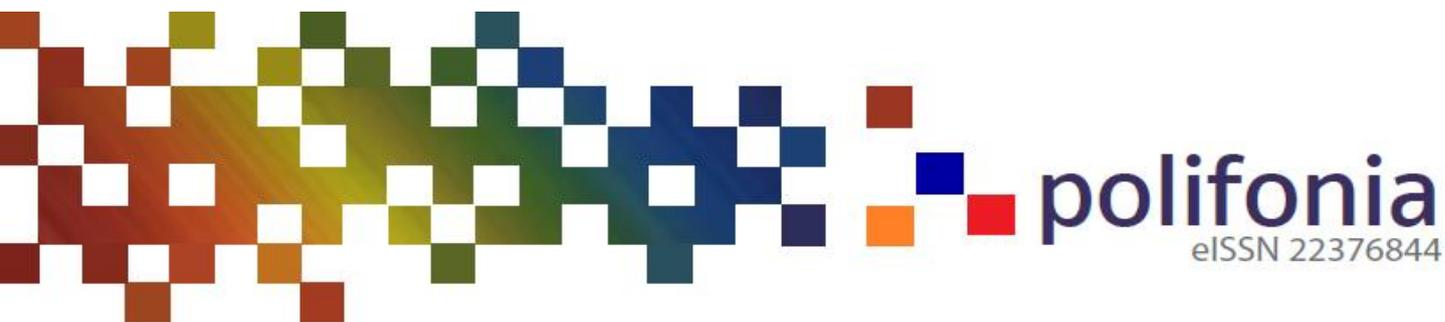
[...] uma fórmula específica de comunicar pensamentos críticos. Ela dirige-se à inteligência, provoca discussões, desafia a crítica e fomenta capacidade dos alunos de analisar e julgar. As fábulas fazem o aluno observar situações de conflito, que os levam a afastar-se delas sob determinadas circunstâncias e a oferecer situações estratégicas para resolvê-las; as fábulas desafiam a fazer exames críticos de comportamentos e, ao mesmo tempo, à autocrítica, ao rever os próprios modos e posturas. Essa reflexão dos próprios pensares possibilita ao aluno uma avaliação do agir, de sua própria pessoa e de seu modelo de comportamento em situações específicas, aquelas que fundamentam hipóteses para a capacidade de comunicar-se e inteirar-se socialmente. Significa a capacidade de avaliação de conflito no dia a dia do aluno, pois os problemas e os conflitos da fábula apresentam soluções estratégicas análogas aos diferentes aspectos da vida (LIMA & ROSA, 2012, p. 160).

Ademais, é preciso mencionar que as fábulas tendem a ser narrativas curtas, muitas delas ilustradas e que fazem parte do nosso imaginário comum, o que favorece a compreensão de aprendizes/leitores. A fábula *The Lion and the Four Bulls*, de Esopo, foi escolhida para ser trabalhada com os alunos com o intuito de discutir e refletir sobre a relevância do trabalho em grupo. Acreditamos, da mesma forma que Mello (2021), que os pressupostos da aprendizagem colaborativa em muito contribuem para que a língua estrangeira seja ‘desestrangeirizada’ pelo sujeito-aprendiz e, nesse sentido, as relações dialógicas desencadeadas a partir da leitura, compreensão e produção textual de textos literários em sala de aula tornam-se vitais para que a língua seja entendida e praticada como um ato social.

3.4 Canção

A canção é uma rica fonte de expressão artística, histórica e literária. De acordo com o dicionário *Aurélio* (Ferreira, 1986, p.368), ela é “uma pequena composição de caráter popular, sentimental ou satírico, dividida em coplas e destinada a ser cantada”.

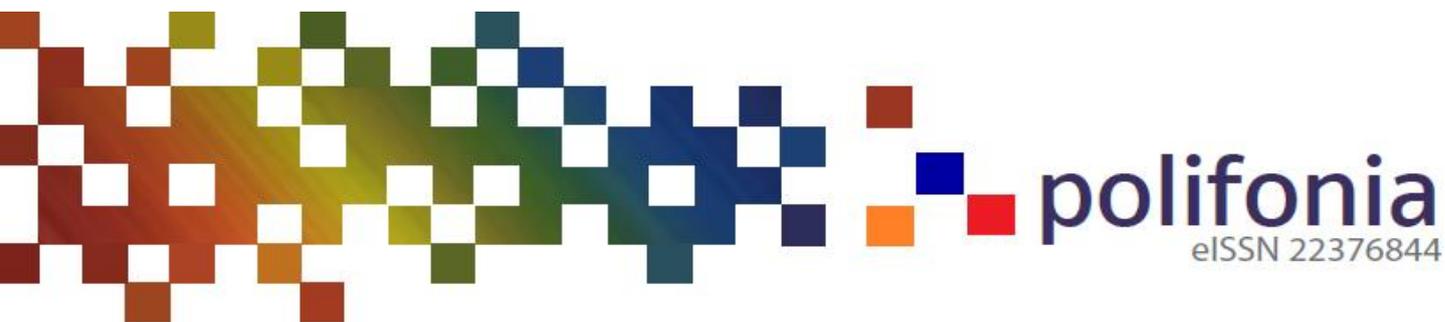
As canções já são utilizadas na sala de aula de língua estrangeira porque possibilitam o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva, além de



despertarem o interesse e motivação dos alunos para o aprendizado. O fato, porém de associar a canção a um gênero literário é recente e acredita-se que ganhou notoriedade mundial em 2016, quando o cantor e compositor norte-americano Bob Dylan ganhou o Prêmio Nobel de Literatura pela expressão poética em suas canções. No Brasil, o tema voltou a ser bastante discutido em 2019, quando Chico Buarque de Holanda recebeu o Prêmio Camões de Literatura. Desse modo, aproveitamos o fato de o tema estar em voga para trabalhar com os alunos a canção *Blowing in the Wind*, de Bob Dylan, para que pudéssemos discutir sobre a possibilidade de uma canção ser considerada um texto literário e também sobre a crítica política e social feita pelo artista.

4. Gêneros textuais literários na sala de aula de língua estrangeira

É sabido que a proposta dos documentos oficiais para o ensino de língua materna e estrangeira está fundamentada nos gêneros textuais. Carlos e Bordini (2012), cientes do desafio imposto aos docentes, decidem investigar a percepção dos professores em formação quanto à utilização dos gêneros textuais em sala de aula. Mais especificamente, as autoras buscam investigar se tais docentes estão sendo preparados para trabalhar com o material em questão. A pesquisa foi desenvolvida em três turmas da terceira série de Letras, língua estrangeira, sendo uma de inglês, uma de espanhol e uma de francês, de uma universidade estadual do Paraná. Os dados revelaram que os gêneros eram utilizados somente “como pretexto para o ensino de gramática, tradução, variação e não como ferramentas capazes de mediar ações socialmente elaboradas pelos sujeitos no momento da interação” (CARLOS; BORDINI, 2012, p. 1). Assim, as autoras acreditam na necessidade de se repensar o currículo dos cursos de Licenciatura em Letras, pois não estão sendo preparados professores que sejam capazes de atuar conforme preconizam os documentos norteadores. Carlos e Bordini (2012) apontam, ainda, para a urgência, no

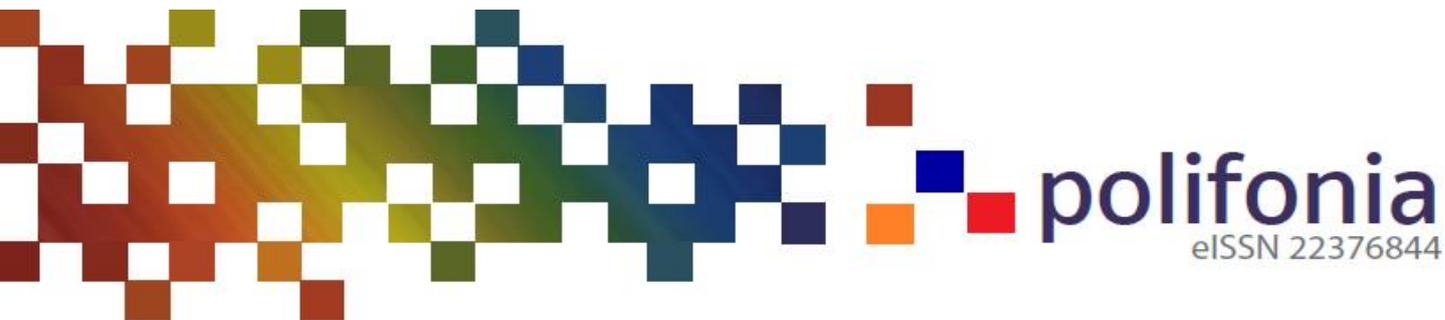


referido caso, onde a pesquisa foi realizada, de se oferecer aos docentes uma disciplina específica que alie gêneros textuais, ensino e formação de professores.

Dedi Irwansyah (2017), no artigo “*Utilizing Islamic Literature in EFL Classroom*”, afirma que a educação superior na Indonésia é um espaço que procura aliar valores islâmicos a todas as disciplinas. Desse modo, ele aponta os textos literários como uma ferramenta singular para trabalhar com os alunos, aprendizes de inglês como língua estrangeira, não apenas aspectos linguísticos, mas também valores islâmicos universais. Irwansyah (2017) apresenta dois planos de aula elaborados a partir de dois gêneros distintos: um conto e uma canção. Para o autor (IRWANSYAH, 2017), o conto “*A linguist*” poderia ser utilizado, dentre vários outros aspectos, para se discutir a importância de se dominar uma língua estrangeira. A canção islâmica, por sua vez, que seria apresentada em uma versão bilíngue, auxiliaria os alunos na apreciação da literatura étnica e local, e também seria uma alternativa para trabalhar algo familiar aos alunos e posteriormente passar para algo que não seja familiar, portanto, mais complexo.

Rees (2011), por sua vez, revela sua experiência em ministrar a disciplina “Poesia Canadense” aos alunos de graduação da Universidade Federal de Goiás. A autora destaca os pontos positivos e os desafios encontrados por alunos brasileiros quando em contato com a leitura e interpretação de um poema, da poetisa modernista, Margaret Avison. Verificou-se com o estudo um crescimento por parte dos alunos que, apesar de no início terem demonstrado medo em lidar com o texto poético, conseguiram ao final ler poemas com tranquilidade. No entanto, a autora verificou ainda que os participantes precisavam se atentar mais quanto à linguagem utilizada nos textos poéticos e também de encontrar os pontos de desfamiliarização, que de acordo com ela, são os pontos em que os leitores deveriam dedicar maior atenção e assim perceber que “são nesses momentos de ruptura que a mensagem poética se distancia do senso comum” (REES, 2011, p.44).

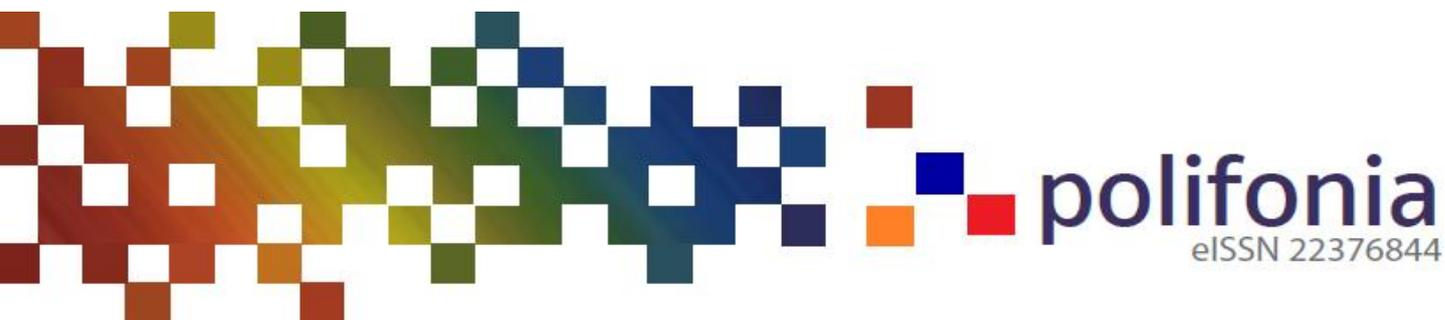
Lima e Batista (2019) compartilham uma sequência didática, com duração de três aulas, a partir do trabalho com gênero poema na aula de língua inglesa. A proposta foi



elaborada para a utilização em uma escola pública de ensino, no entanto os autores apontam para a possibilidade de utilização em outros contextos, necessitando para isso que seja adaptada e complementada com mais textos do mesmo gênero. O intuito da sequência didática consiste em expor ao aluno o gênero literário, promover a leitura e reflexão crítica sobre os textos, e ainda possibilitar a prática da criatividade por meio da escrita de poemas em língua inglesa.

O gênero poema também foi tema de uma pesquisa desenvolvida com alunos do ensino fundamental de uma escola municipal no estado de Santa Catarina. Fontana (2015) desenvolveu um projeto que teve por intuito promover o conhecimento da língua através de compreensão de textos poéticos, evitando-se a tradução literal. A autora afirma que, além de possibilitar o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua estrangeira, a experiência com textos poéticos pode ser útil para o desenvolvimento da sensibilidade, do senso estético, da compreensão do outro e de si mesmo.

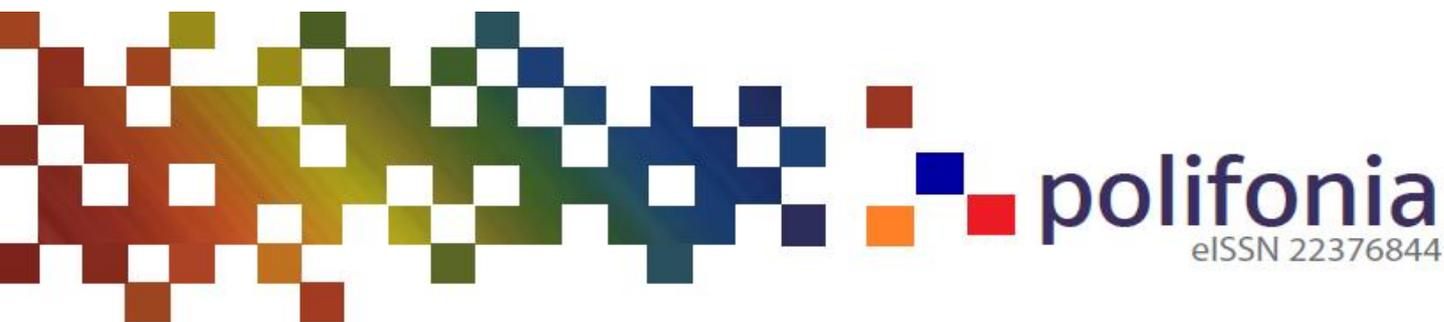
Outra sequência didática também baseada em gêneros literários nos é revelada, só que baseada em fábulas (BORELLA; DENARDI, 2014). Os autores partem da premissa de que raramente os alunos têm a oportunidade de ler textos literários autênticos em língua inglesa. Por isso, eles organizaram uma oficina extraclasse, para ser ofertada aos alunos dos 8º e 9º anos de uma escola pública, no estado do Paraná. Duas fábulas de Esopo foram selecionadas, “*The fox and the stork*” e “*The boy who cried Wolf*”, e a partir delas, os alunos puderam refletir sobre as características do gênero fábula, e em seguida, dar início ao processo de escrita de fábulas, que foram posteriormente divulgadas em um blog. Assim, por meio da conscientização de que os colegas e outras pessoas pudessem ter acesso às suas produções, os alunos puderam repensar sobre a responsabilidade quanto à autoria do texto e tiveram a oportunidade de revisar seus textos por diversos momentos com o auxílio do professor. Os autores acreditam que atividades como essa contribuem para tornar o exercício da escrita na aula de língua estrangeira menos sombrio e obscuro.



Tonelli (2005), por sua vez, expõe o seu trabalho com histórias infantis no ensino de língua inglesa, para crianças de sete a nove anos de idade, aliando jogos de leitura. A autora assevera que as histórias infantis possibilitam o ensino de uma língua estrangeira de maneira rica, já que fazem parte do imaginário das crianças e elas tendem a transpor as barreiras linguísticas porque almejam compreender o que está sendo contado. Quanto aos jogos elaborados a partir das histórias trabalhadas em sala com os alunos, a autora destaca a necessidade de se atentar para as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas nos alunos durante a etapa de planejamento e elaboração dos jogos.

Pereira e Duarte (2006) também relatam a experiência didática com contos de fadas em turmas de inglês para iniciantes. A proposta das autoras reside em não utilizar os textos literários como pretexto para a introdução de itens gramaticais, mas valer-se de textos orais e escritos, cuja história e estrutura formal já sejam conhecidos previamente pelos alunos, para instaurar um momento prazeroso entre eles. Assim, além de oportunizar o contato do aluno com textos autênticos, de potencializar sua criatividade, a fantasia presente nos contos de fada auxilia os pequenos leitores “a organizar suas percepções e a vivenciar e a resolver emoções que lhe parecem complexas e de difícil compreensão” (PEREIRA; DUARTE, 2006, p. 29).

Semelhantemente aos estudos anteriores, Polidório (2012) nos revela possibilidades de se abordar o gênero literário tragédia no ensino de línguas na escola. O autor sugere o trabalho com quatro obras shakespearianas, Hamlet, Macbeth, Otelo e Rei Lear, obras essas cujos textos são atemporais, polissêmicos e voltados à natureza humana. Segundo ele, a leitura, discussão e encenação de tais textos possibilitará aos alunos momentos de entretenimento e estabelecimento de um diálogo com sua realidade, o que contribuirá, de certo modo, para sua formação enquanto indivíduos críticos.



Considerações finais

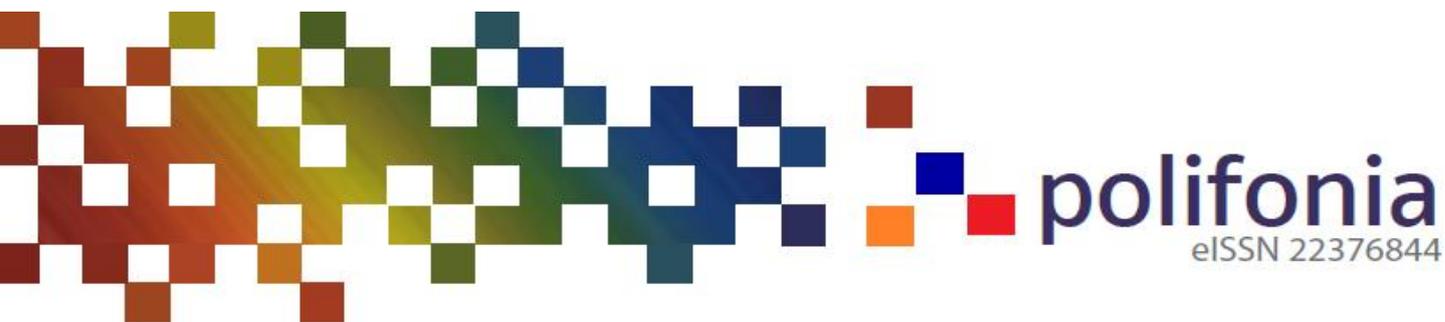
Apresentamos neste artigo definições de gêneros discursivos e gêneros textuais embasadas nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008). Em seguida, analisamos a *BNCC* (BRASIL, 2017) a fim de averiguar a concepção de gênero adotada e destacar as habilidades preconizadas no documento que apontam para a compreensão e produção escrita de textos literários.

Vimos que os textos literários podem ser utilizados nos mais diversos contextos e para fins distintos, tais como o trabalho com aspectos linguísticos; com valores humanos, como respeito ao próximo, à natureza, aos animais etc.; desenvolvimento da sensibilidade, do senso estético; a compreensão do outro e de si mesmo. Nota-se que, apesar de já haver diversos estudos que tratam sobre a utilização de gêneros literários no ensino de língua estrangeira-inglês, como poemas, fábulas, contos de fada e tragédias, ainda há poucos estudos que possibilitam aos alunos atuar também como autores de textos literários (MELLO, 2021 LIMA; BATISTA, 2019; BORELLA; DENARDI, 2014).

Não almejamos com a seleção prévia desses gêneros literários e desses textos esgotar as inúmeras possibilidades do trabalho em sala de aula, mas contribuir com os docentes que estão buscando alternativas para repensar o currículo de suas escolas e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas, a fim de possibilitar a promoção da leitura, da produção escrita e da fruição estética do texto literário em língua estrangeira.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad: Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 07 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 07 dez. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006.

BORELLA, G. B.; DENARDI, D. A. C. Sequência didática em torno do gênero fábula para o ensino de inglês: análise e resultados. **Revista Eletrônica Linguagem e Interfaces**, volume 1, n.1, p. 1- 4. 2014,

CARLOS, V. G.; BORDINI, M. Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção dos professores em formação? **Revista X**, vol. 1, p. 1 -23. 2012.

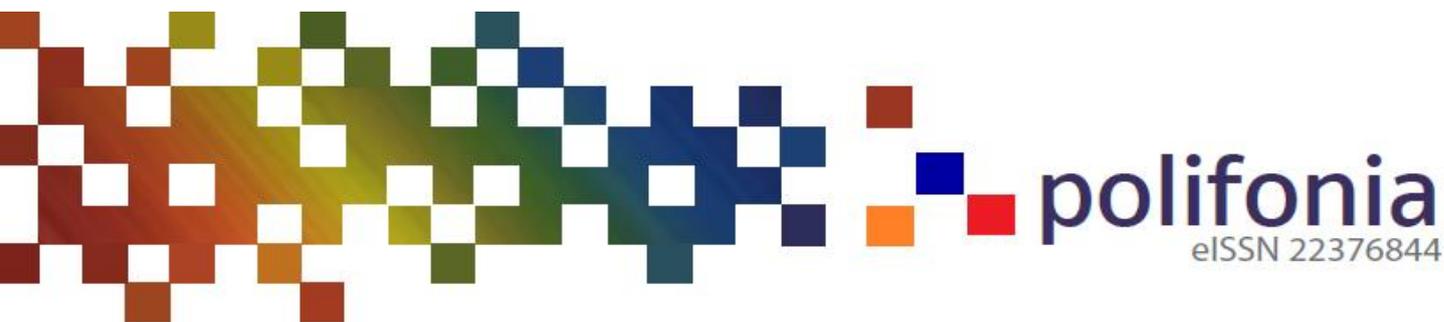
COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CURIA, D. F. S. A literatura infanto-juvenil na contemporaneidade: um olhar para o literário em sala de aula. **Revista Thema**, Pelotas – RS, v. 9, n. 2, p. 1-17. 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONTANA, N. I. *Utilização de poesia para ensino de língua inglesa*: relato de uma experiência escrita, **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v.6, n.1, p.261-270, jan/abr. 2015.

IRWANSYAH, D. Utilizing Islamic literature in EFL classroom. *In*: MASCITA, D. E. (et al) editor. **Prosiding Seminar Internasional Bahasa: Indonesia Bagi Penutur Asing (Pipa) Ditinjau Dari Berbagai Perspektif**. Cetakan Pertama, 2017, p. 247-271.



ISER, W. **The act of reading**: a theory of aesthetic response. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1978.

KAUR, R. **The sun and her flowers**. Andrews McMeel, 2017.

LEWIS, J. **Katherena Vermette**. 2018. Disponível em: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/katherena-vermette>. Acesso em: 31/05/2019.

LIMA, L. J. A.; BATISTA, M. R. O gênero poesia nas aulas de língua inglesa: uma proposta de sequência didática. **Anais do VII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas**, 2019.

LIMA, R. M. R.; ROSA, L. R. L. da. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **Revista Cippus**, Canoas – RS, v. 1, n.1, maio/2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais no ensino de língua. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p.143-225.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1997.

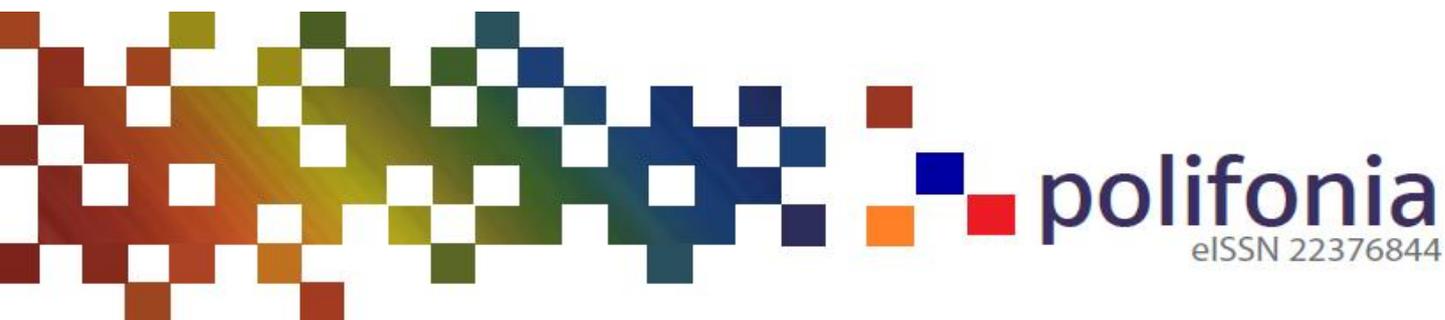
MELLO, A. M. L. de. A importância da poesia na formação do leitor. *In*: MELLO, A. M. L. de; TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. **Literatura infanto-juvenil**: prosa & poesia. Goiânia: Editora da UFG, 1995, p.169-176.

MELLO, L.G. A. **Compreensão e produção escrita de textos literários em língua inglesa**: práticas dialógicas e colaborativas em foco. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

OLIVEIRA, M. R. de. Gêneros do discurso: o poema trabalhado na escola. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 03, n. 01, p. 160-175, jan/jul. 2011.

PEREIRA, E. F. O.; DUARTE, M. S. Contação de histórias em aulas de línguas. **Revista Solta a Voz**, v.17, n.1, p. 27-34. 2006.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC: divisões, disputas e interdições de sentido. **Revista Investigações**, v.31, n.2, p.7-25, dez/2018.



POLIDÓRIO, V. Hamlet, Macbeth, Otelo e Rei Lear no ensino de línguas na escola: uma abordagem metodológica. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.34, n.2, p. 243-248, jul/dez. 2012.

RAMALHO, C. B. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. **Revista da Anpoll**, n.36, jan/jun. 2014, p. 330-370.

REES, D. Canadian poetry and the Brazilian students: what are the challenges? **The ESpecialist**, vol. 32, n.1, 2011, p. 25-47.

SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J.; OLIVEIRA, V. V. Um gênero polêmico: a literatura para crianças e jovens leitores. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 28, n.1, 2018, p.45-60.

SILVA, L. G. A. **A leitura de contos e o ensino de língua inglesa**: os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e cultura-alvo (L2/C2). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2014.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, 2005.

VERMETTE, K. **Kode's Quest(ion)**: a story of respect. Illustrated by Irene Kuziw. Winnipeg, Canada: Highwater Press, 2014a.