

Educar crianças em línguas adicionais para a diversidade e justiça social: contribuições socio-interacionais do gênero história infantil /

Educating children in additional languages for diversity and social justice: socio-interactive contributions of the children's story genre


*Gabrielle Martins Magiolo **

Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professora de língua inglesa na educação básica.

 <https://orcid.org/0000-0002-8511-2575>

*Juliana Reichert Assunção Tonelli ***

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina.

 <https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>

Recebido em: 30 jun. 2022. **Aprovado em:** 12 ago. 2022.

Como citar este artigo:

MARTINS MAGIOLLO, Gabrielli; REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI, Juliana. Educar crianças em línguas adicionais para a diversidade e justiça social: contribuições socio-interacionais do gênero história infantil. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. 3, p. 304-330, out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8170102>

RESUMO

Este artigo, inserido no bojo da linguística aplicada e no âmbito quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, tem por objetivo compartilhar os resultados apresentados na aprendizagem de língua adicional (LA) com crianças pequenas a partir de sistematizações de relação entre o gênero história infantil (HI) (TONELLI, 2005), a incorporação do sistema narrativa personagem (SNP) (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020) e a escolha do conteúdo temático ligado a preceitos da educação para a justiça social (EJS) (ADAMS; BELL; GRIFFIN, 2007). Com este propósito, uma sequência didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) foi elaborada e aplicada em uma sala de ensino regular com crianças do primeiro ano do ensino fundamental em um contexto público. Sendo assim, neste recorte, apresentamos as produções coletadas demonstrando como o gênero textual HI foi utilizado pelos alunos enquanto espaço de suas construções identitárias ao mesmo passo em que a língua inglesa foi utilizada em práticas sociais pertinentes ao contexto em tela. O foco das análises recaiu sobre o conteúdo temático mobilizado e a agentividade do personagem da HI no plano textual a partir das produções dos alunos. Os resultados revelam que a língua inglesa foi utilizada como instrumento de interação social, uma vez que os indícios de desenvolvimento linguístico na LA foram mais

*

 gabrielli.magiolo@uel.br

**

 jtonelli@uel.br

substanciais aos aspectos do conteúdo temático e do SNP. Além disso, foi possível constatar que ao focar a atenção dos alunos nas intenções, sentimentos e ações dos personagens, o conteúdo temático relacionado à EJS e empatia frente à diversidade ganhou destaque na aplicação da SD.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para justiça social; Ensino por meio de gêneros textuais; Sistema narrativa-personagens; literatura emancipatória; Sequência didática.

ABSTRACT

This article, inserted in the context of applied linguistics and within the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism, aims to share the results presented in the learning of additional language (AL) with young children from the systematization of the relationship between the genre children's story (CS) (TONELLI, 2005), the incorporation of the character narrative system (SNP) (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020) and the choice of thematic content linked to the precepts of education for social justice (SJE) (ADAMS; BELL; GRIFFIN, 2007). For this purpose, a didactic sequence (DS) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) was developed and applied in a regular classroom with children from the first year of elementary school in a public context. Therefore, in this clipping, we present the collected productions demonstrating how the CS textual genre was used by the students as a space for their identity constructions at the same time that the English language was used in social practices relevant to the context in question. The focus of the analyzes fell on the thematic content mobilized and the agency of the SC character in the textual plane from the students' productions. The results reveal that the English language was used as an instrument of social interaction, since the evidence of linguistic development in the AL was more substantial to the aspects of the thematic content and the SNP. In addition, it was possible to verify that by focusing students' attention on the intentions, feelings and actions of the characters, the thematic content related to SJE and empathy in the face of diversity gained prominence in the application of DS.

KEYWORDS: Education for social justice; Teaching through textual genres; Narrative-character system; emancipatory literature; Didactic sequence.

1 Introdução

Há algum tempo, os trabalhos no campo da linguística aplicada, mais especificamente na área de ensino e aprendizagem de línguas adicionais (LA) na infância, têm adotado o termo educação linguística na infância (ELI) por diferentes motivos (MALTA, 2019; KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021; TONELLI, 2021). Um deles, o que nos serve melhor neste momento, é por representar discursivamente a posição que assumimos enquanto educadores que primam pelo ensino de línguas focado no 'agora' e no aluno-criança enquanto sujeito socio e historicamente construído dentro de suas interações, ou seja, pela adoção deste termo, rejeitamos as justificativas mercadológicas que podem ser atreladas à oferta desta modalidade de ensino. Utilizá-lo, portanto, significa acreditar que aulas de LA não possuem único objetivo de levar o aluno ao seu domínio, mas compreender que, por meio dela, práticas sociais acontecem em contextos diversos.

A partir deste reconhecimento, apresentamos um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda¹, a qual se propôs a investigar as possíveis contribuições que o gênero história infantil (HI) (TONELLI, 2005) didatizado no procedimento sequência didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) pode oferecer à educação linguística na infância (ELI) e à promoção de uma educação para a justiça social (EJS) (ADAMS; BELL; GRIFFIN, 2007). Para tanto, elaborou-se uma proposta de ensino de língua inglesa a partir do gênero HI organizado em torno de uma SD. A ela foram incorporados o princípio de abertura/sensibilização às línguas (TONELLI; CORDEIRO, 2015), o conceito de literatura emancipatória (ZILBERMAN, 2003; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982) e o sistema narrativa-personagens (SNP) (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020).

Primeiramente, a fim de contextualizar a respeito do procedimento SD², é necessário explicitar que esta pesquisa está embasada pelo referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), escola de Genebra. Logo, quando utilizamos a nomenclatura SD, não estamos nos referindo a um conjunto de atividades sequenciadas, mas ao procedimento idealizado e definido por Doz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizados, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”; uma vez que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Sendo assim, a SD, compulsoriamente, deve contemplar as seguintes etapas: 1) apresentação da situação de comunicação e do projeto de classe; 2) produção inicial; 3) módulos; 4) produção final. Esta última é o objeto que trazemos para análise neste artigo.

Na pesquisa desenvolvida, propomos duas entradas de análise para os quais elaboramos critérios e descritores diferentes, porém destacamos a que nos interessa neste artigo, a saber, análise do conteúdo temático e agentividade do personagem no plano textual. Ou seja, objetivamos investigar a relação entre o gênero HI, a incorporação do SNP, a escolha do conteúdo temático e os resultados apresentados na aprendizagem da língua inglesa.

1 Considerando as questões éticas acerca de coautoria, ressaltamos que, por ser fruto da pesquisa em nível de mestrado da primeira autora, este artigo foi co-construído pelas duas autoras a partir das reflexões durante e após o processo de orientação.

2 O foco deste recorte não é o procedimento SD, porém é importante destacar a filiação teórico-metodológica que balizou o estudo.

Sendo assim, neste recorte, apresentamos as produções realizadas pelos alunos demonstrando como o gênero textual foi utilizado pelas crianças enquanto espaço de construção identitária ao mesmo passo em que a LA foi utilizada dentro de uma prática social pertinente ao contexto de pesquisa. Para tanto, o artigo está organizado da seguinte forma: o primeiro tópico é o referencial teórico sobre EJS; na sequência, trazemos um breve referencial teórico sobre o sistema narrativa-personagens e literatura emancipatória com o intuito de contextualizar o leitor quanto ao teor de nossas análises, explicando e justificando o imbricamento das teorias utilizadas; após, explicitamos o percurso metodológico percorrido; e, finalmente, apresentamos duas produções dos alunos seguidas de nossas análises. A última seção traz, portanto, nossas considerações finais.

2 Ensino de línguas adicionais e justiça social

Como conceito, a Justiça Social (JS) parte do princípio de que todos os indivíduos de uma sociedade têm direitos e deveres iguais em todos os aspectos da vida social. Isso quer dizer que todos os direitos básicos, como a saúde, educação, justiça, trabalho e manifestação cultural, devem ser garantidos a todos, uma vez que não é possível falar em desenvolvimento de uma sociedade considerando apenas o crescimento econômico (RAWLS, 2000). Entendendo que o conceito de JS está relacionado às desigualdades sociais e às ações voltadas para a resolução desse problema, uma EJS dá base ao mesmo tempo que cria condições para levantar discussões e planejar ações a fim de combater reprodução de hegemonias e operações de poder.

Segundo Adams, Bell e Griffin (2007), o objetivo da EJS é capacitar as pessoas a desenvolver as ferramentas analíticas críticas necessárias para entender a opressão e sua própria socialização dentro dos sistemas opressivos, e desenvolver um senso de agência e capacidade de interromper e alterar padrões e comportamentos opressivos em si e no mundo.

Acreditamos, ainda, que a ELI seja uma questão de justiça social porque a língua é um bem, um capital social ao qual todos deveriam ter igual acesso (BORDIEU; PASSERON, 2009). A BNCC (BRASIL, 2018), enquanto documento norteador da educação no país, já reconheceu que a aprendizagem de inglês, em uma perspectiva de educação linguística, assume um caráter formativo

que pode “ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos”.

Compreendemos que uma visão acolhedora para com as diferenças nos impele a pensar na JS dentro da escola que, por sua vez, tem sido espaço de reprodução de hegemonias, pois, como expõem Bourdieu e Passeron (1970), a escola pode servir como instrumento da manutenção de *status quo* quando reproduz o sistema social e as estruturas de opressão vigentes. Trevisan Ferreira (2020) utiliza a repressão de manifestações culturais como o rap dentro do ambiente escolar para exemplificar este cenário, uma vez que tais representações não hegemônicas caracterizam vozes de sujeitos marginalizados pelo sistema. Para o autor, “o inglês entra nessa relação como um catalisador do alcance dessas vozes, de modo a possibilitar a participação social em uma escala mais ampla ou global” (TREVISAN FERREIRA, 2020, p. 54).

No que se refere ao ensino de inglês para crianças, Rocha (2007) nos adverte que a exclusão está posta a partir da não oferta obrigatória de LA nos anos iniciais. Para nós, além de perseguir a JS ao buscar igualdade e equidade na oferta de LA para todas as crianças do país, também é importante pensar sobre o tipo de ensino que pretende dispensar às escolas públicas a fim de, justamente, não reforçar a hegemonia da língua inglesa como língua de prestígio, por exemplo (MAGIOLO; TONELLI, 2021). É, portanto, que recorreremos a outra corrente teórica, a EJS, ao passo que observamos que o conceito de JS, mesmo estando aplicado à situação de oferta de ELI não é suficiente para proporcionar uma educação libertadora (FREIRE, 1987). O que objetivamos, ao educar crianças, tanto de modo geral quanto linguisticamente, é um resultado em longo prazo e não algo imediato e remediável. Sendo assim, para o trabalho docente, utilizamos também das teorias da opressão para chegar à EJS.

Acreditamos que a conscientização, por parte do sujeito, de sua situação na sociedade e no mundo, bem como o exercício da empatia perante as diferenças e, ainda, a emancipação deste para que aja de forma consciente é o caminho para derrubar as barreiras que acabam por deflagrar as diferenças.

2.1 Educar crianças para a justiça social

Como visto, entende-se que o conceito de JS está relacionado às desigualdades sociais e às ações voltadas para a resolução dos problemas delas decorrentes. Neste sentido, a EJS fornece bases ao mesmo tempo em que cria condições para levantar discussões e planejar ações a fim de não só remediar uma situação de desigualdade, mas de combater a reprodução de hegemonias e de operações de poder que criam os obstáculos enfrentados por aqueles considerados ‘diferentes’.

A obra *Teaching for diversity and social justice*, de Adams, Bell e Griffin (2007), é um compilado de experiências práticas que tem por finalidade colaborar para com a formação docente enquanto educadores para a JS. Assim, os autores compreendem a EJS como

[...] uma estrutura conceitual interdisciplinar para analisar formas de opressão e um conjunto de princípios pedagógicos experienciais interativos para ajudar os alunos a compreenderem o significado da diferença social e a opressão tanto no sistema social quanto em suas vidas pessoais. O objetivo da EJS é capacitar as pessoas a desenvolver as ferramentas analíticas críticas necessárias para entender a opressão e sua própria socialização dentro dos sistemas opressivos, e desenvolver um senso de agência e capacidade de interromper e alterar padrões e comportamentos opressivos em si e no mundo, bem com instituições e comunidades das quais fazem parte. (BELL, 2007, p. 2, tradução nossa³)

Ensinar para a JS, portanto, implica tanto conscientização quanto prática. Assim como Bell, Adams e Griffin (2007), Freire (1987) concebe que a emancipação acontece a partir da tomada de consciência e consequente ação/prática. As atividades/ações educacionais podem desempenhar papel importante na construção do pensamento consciente. Sendo assim, em uma EJS, a teoria da opressão se faz necessária para que, por meio do processo de conscientização sobre seu lugar na sociedade e as relações de poder nela existentes, a agência e as capacidades humanas possam trabalhar, colaborativamente, para criar uma mudança, cujos resultados podem desordenar um paradigma de ‘poder sobre’ transformando-o em ‘poder com’ para, assim, cumprir metas de JS (BELL, 2007).

A fim de transformar o *status quo*, é necessário compreender como a opressão opera e desafia as relações de poder vigentes para que a educação libertadora ocorra (FREIRE, 1987;

3 No original: *an interdisciplinary conceptual framework for analyzing multiple forms of oppression and a set of interactive, experiential pedagogical principles to help learners understand the meaning of social difference and oppression both in the social system and in their personal lives. The goal of social justice education is to enable people to develop the critical analytical tools necessary to understand oppression and their own socialization within oppressive systems, and to develop a sense of agency and capacity to interrupt and change oppressive patterns and behaviors in themselves and in the institutions and communities of which they are a part.*

BELL; ADAMS; GRIFFIN, 2007). A opressão aqui é entendida por nós, em concordância com Bell (2007), como um relacionamento hierárquico no qual grupos dominantes/privilegiados possuem vantagens a partir do desempoderamento de grupos que são alvos, de forma consciente ou inconsciente, uma vez que as crenças opressivas são internalizadas tanto pelas vítimas quanto pelos perpetradores. A ideia, por exemplo, de que os pobres, de alguma forma, merecem e são responsáveis por sua pobreza, ao invés do sistema econômico, a socio-histórica do sujeito e sua situação de vulnerabilidade, é apreendida tanto pelos pobres quanto pelos ricos. Assim, a opressão acaba por restringir tanto o autodesenvolvimento quanto a autodeterminação.

Outro pressuposto importante para a EJS é o de hegemonia que, segundo Bell (2007), trata-se da projeção de um modo de ver a realidade social aceita como senso comum – inclusive pelos grupos oprimidos – que se torne parte de uma ordem natural, uma verdade absoluta que não é questionada. A reprodução de hegemonias, ou seja, transmitir esta verdade sem questioná-la, organiza as relações de poder. Assim, “a hegemonia nos ajuda a entender o poder como relacional e dinâmico, algo que circula dentro de uma teia de relações da qual todos participamos, e não como algo imposto de cima para baixo” (FOUCAULT, 1980 apud BELL, 2007, p. 10).

Devido à sua característica de ser internalizada, na maioria das vezes, a opressão e, conseqüentemente, a reprodução de hegemonias e a manutenção das relações de poder operam de forma não óbvia. O discurso e a linguagem constituem maneiras de internalizarmos atitudes e comportamentos que reforçam sistemas de dominação e opressão.

Quando membros de grupos-alvo aceitam e incorporam imagens negativas de si próprios promovidas pela sociedade dominante, eles deliberadamente ou não apóiam o sistema de opressão. Membros de grupos-alvo conspiram na manutenção de sistemas de opressão porque internalizam a falsa crença de que o sistema é correto ou inevitável e como meio de sobrevivência. A subordinação internalizada inclui sentimentos como inferioridade e ódio de si mesmo e muitas vezes resulta em autocuidado, resignação, isolamento, impotência e gratidão por ter sido permitido sobreviver. (BELL, 2007, p. 11, tradução nossa⁴)

⁴ No original: *When members of targeted groups accept and incorporate negative images of themselves fostered by the dominant society, they wittingly or not support the system of oppression (Fanon, 1968; Freire, 1970; Lipsky, 1977; Memmi, 1967/1991; Miller, 1976; Sennett & Cobb, 1972). Members of targeted groups collude in maintaining systems of oppression both because they internalize the false belief that the system is correct or inevitable, and as a means of survival. Internalized subordination includes such feelings as inferiority and self-hatred and often results in self-concealment, resignation, isolation, powerlessness, and gratitude for being allowed to survive (Pheterson, 1990).*

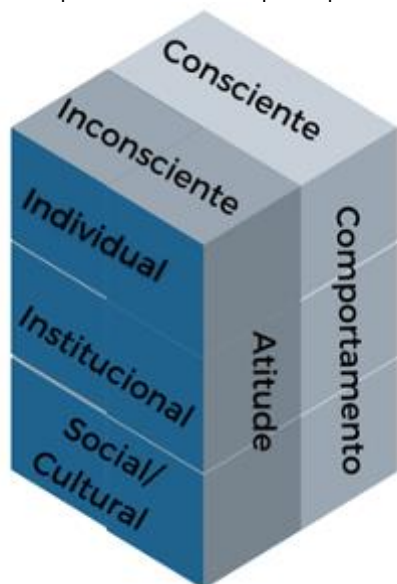
A aceitação de 'como as coisas são' por parte do oprimido e manutenção deste lugar comum pelo opressor (seja pela linguagem ou por práticas materiais) garantem também a manutenção de um *status quo* que só poderá ser reorganizado a partir do momento em que cada um compreender as relações de poder - teoricamente inocentes - em que estão imbricados no seu dia a dia e agir para interromper estes padrões mais uma vez, seja pela linguagem ou por práticas materiais.

Neste sentido, uma EJS faz-se necessária para todos: opressores e oprimidos, na qual ambos tomem consciência de seus lugares dentro destes sistemas e que, assim, oprimido possa se conscientizar e sair deste lugar de opressão por meio do diálogo crítico e libertador (FREIRE, 1987, p. 33); e para que opressor se torne aliado nesta luta (HARDIMAN; JACKSON, 2007). Logo, “aliados são membros do grupo privilegiado que agem contra a(s) opressão(ões) de onde derivam poder, privilégio e aceitação” (HARDIMAN; JACKSON, 2007, p. 37, tradução nossa⁵).

Como observado, compreender as múltiplas dimensões em que a opressão opera é essencial para se construir um projeto de EJS. Hardiman e Jackson (2007) subsidiam esta discussão a partir da constatação de que a dinâmica da opressão é um fenômeno abrangente com muitas manifestações diferentes e elaboram uma estrutura conceitual sobre a qual baseiam seus esforços para ajudar os alunos a compreender como os sistemas de opressão são construídos e mantidos. A seguir, apresentamos a Figura 1, por meio da qual, ilustramos tais dimensões.

⁵ No original: Allies are members of the advantaged group who act against the oppression(s) from which they derive power, privilege, and acceptance.

Figura 1: Múltiplas dimensões em que a opressão opera



Fonte: Magiolo (2021, p. 83) com base em Hardiman e Jackson (2007).

Como pode ser apreendido a partir da figura 1, uma atitude inconsciente racista, por exemplo, pode acontecer em dois níveis da dimensão contextual ao mesmo tempo, como quando alguém protege seus pertences porque avistou uma pessoa de pele negra se aproximando. Esta atitude não foi consciente, mas foi racista e contribui para manutenção desta relação de poder em que o negro é o suspeito e culpado pelo crime. A atitude de opressão aconteceu nos níveis individual - porque foi a atitude de um indivíduo - e social - uma vez que manifesta a crença do 'preto pobre bandido'. A partir deste mesmo exemplo, usamos a dimensão aplicada para explicar como a opressão ocorreu, a saber: a atitude individual foi inconsciente, como um reflexo a partir das crenças culturais que este indivíduo carrega consigo.

Entendendo a imagem do cubo como a representação das operações de opressão, podemos observar que suas dimensões nunca serão únicas, elas estão sempre imbricadas em vários níveis, ou seja, são operações extremamente complexas. Como, então, levar tal complexidade para a sala de aula neste projeto de uma EJS, especificamente para o contexto infantil?

Dada a não obrigatoriedade desta modalidade de ensino, não temos diretrizes norteadoras nem documentos oficiais que balizem sua oferta, causando uma lacuna tanto na formação inicial quanto continuada de professores (TANACA, 2017; AVILA, 2019). Tal lacuna pode culminar em

práticas descontextualizadas, abordagens de ensino desatualizadas e, portanto, em qualidade de ensino inferior, principalmente no que se refere ao contexto público. Ao propor uma ELI, compreendemos que ensino de LA para/com crianças abandone as listas de vocabulário para integrar uma abordagem que se alinhe aos novos conceitos apreendidos de pesquisas mais recentes de acordo com demandas atuais do sistema de ensino vigente.

Mediante o exposto, destacamos nosso entendimento em relação à formação holística do aluno e nossa busca por teorias que tragam, em alguma medida, completude à ELI que pretendemos. Posto isto, para embasar nossa visão sobre a necessidade de se educar para uma sociedade mais justa, com equidade e igualdade de oportunidades, trazemos a EJS como um meio de se chegar aos nossos objetivos.

Acreditamos que, principalmente para o contexto imbricado à esta pesquisa, a clara noção e consciência sobre opressão e relações de poder devem estar claras para o professor, uma vez que a criança – de 6/7 anos, no nosso caso – pode não ter condições cognitivas de estabelecer este raciocínio tão abstrato. Destacamos, portanto, dois princípios centrais de uma EJS, os quais foram transpostos para a SD elaborada e aplicada: tomada de consciência e agência, uma vez que “uma EJS começa com a experiência vivida das pessoas como base para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e ações direcionadas para a mudança social” (BELL, 2007, p. 15, tradução nossa)⁶.

Até aqui organizamos a teoria de que dispomos para compreender como uma EJS pode contribuir na formação holística do aluno-criança enquanto ser social mergulhado em relações complexas que necessitam de prática para compreendê-las e reorganizá-las. Dispomos, na próxima seção, de outras concepções caras e complementares ao nosso entendimento de EJS no contexto de ELI em LA e específicas ao gênero HI, cuja produção foi o objetivo da SD.

3 Concepções complementares à proposta de ELI e EJS

Além do propósito de desenvolver os conceitos de consciência e agência da EJS com as crianças, enquanto professores de LA, nosso objetivo também era ensinar língua, tal como

⁶ No original: *Social justice education begins with people's lived experience as the ground for developing a critical perspective and actions directed toward social change.*

pressupõe o que chamamos de ELI. Para isso, a elaboração da SD contou com o imbricamento de outras teorias que, a nosso ver, complementaram-se nesses propósitos, a saber, o princípio de abertura/sensibilização às línguas (TONELLI; CORDEIRO, 2015), o conceito de literatura emancipatória (ZILBERMAN, 2003; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982) e o sistema narrativa-personagens (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020). Para efeitos deste recorte, destacamos os dois últimos os quais abordaremos brevemente neste tópico, pois são complementares à teoria relacionada à EJS e, portanto, caros para as análises que trazemos neste artigo.

Quanto ao SNP, trata-se de uma ferramenta conceitual que nos ajudou a didatizar alguns elementos ensináveis restritos ao GT HI e, de maneira profícua, também teceram relações com os princípios fundamentais da EJS, como descrito na seção 3.2.

No caso da literatura emancipatória, justificamos sua adoção pela necessidade de critérios para escolha do texto de referência a ser utilizado na SD, uma vez que o GT elencado para produção foi a HI. A relevância deste referencial teórico também está aplicada na relação direta que estabelece com as teorias de JS e EJS. Este conceito foi fundamental para analisarmos e interpretarmos os dados decorrentes de nossa pesquisa, uma vez que a visão sobre literatura emancipatória traz para o nível cognitivo da criança e exemplifica de maneira clara os princípios de consciência e agência, como veremos na próxima seção.

3.1 Literatura emancipatória

Na literatura especializada, vários autores expressam a importância de entender que as interações entre adulto-criança, professor-aluno, mestre-aprendiz, vêm sendo modificadas no processo de evolução da sociedade historicamente e, ainda, denunciam a forma como a infância e suas atribuições foram (des)valorizadas em momentos da história (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; POSTMAN, 1999; ROSEMBERG, 1984; TONELLI; CHAGURI, 2014; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; ZILBERMAN 2003; entre outros). A evolução da produção de livros para o público infantil também é exemplo deste cenário.

Lajolo e Zilberman (1999), assim como os outros autores consultados (ROSEMBERG, 1984; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; ZILBERMAN 2003) observam a influência da História da

sociedade nas histórias⁷ escritas para crianças, uma vez que, os primeiros livros *para*⁸ crianças surgem no final do século XVII⁹, com o intuito de educar segundo regras conservadoras, autoritárias e moralistas (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; ROSEMBERG, 1984; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; ZILBERMAN, 2003). Foi um momento de valorização da infância, porém a criança ainda era vista como jarro vazio cujo conhecimento deveria ser ali despejado para preenchê-la, ou seja, não havia espaço para a agentividade do aluno e o sistema escolar tinha o professor/adulto como ponto central. Neste contexto, a indústria de livros para crianças, aumenta significativamente em número de obras publicadas no país para atender as demandas de um abrangente sistema escolar. Tal ascensão aconteceu em associação à pedagogia, que se utilizava das histórias, fábulas e contos para implantar um valor moral e ético, cujo sistema descrevia a criança como simples observadora, capaz, apenas, de assimilar regras, assim como lhes eram apresentadas. O livro, portanto, “tornou-se um dos instrumentos através do qual a pedagogia almejou atingir seus objetivos” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p. 12).

Este tipo de objetivo para o qual se produziam – a ainda se produz – livros infantis, pode ser denotado desde a propagação oral dos contos clássicos com Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, A galinha ruiva e tantos outros que ajudam pais e professores a ‘dominarem’ a criança por meio da história. Os contos de fada, por sua vez e em sua maioria, atribuem ao elemento mágico a função de solucionar o conflito da narrativa. É somente na metade do século XIX que as HI passam a ter crianças como personagens principais que conseguem, por si próprios, sem ajuda de magia ou da figura do adulto, resolver seus conflitos internos ou externos¹⁰. Importante denotar que o fantástico e a magia continuam marcando presença nas narrativas; no entanto, a agência e a consciência aproximam leitor e personagem, realidade e fantasia (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; ROSEMBERG, 1984; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; ZILBERMAN 2003).

⁷ Usamos a repetição das palavras intencionalmente para fazer referência ao título da obra: “Literatura infantil brasileira, História & histórias” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

⁸ Rosemberg (1984, p. 29) discute como a literatura infantojuvenil legitima a relação assimétrica entre adulto-criança, em que os adultos são os “possuidores do acesso à criação” da mensagem e as crianças são “recebedores despossuídos”, tratando-se assim de uma comunicação de um adulto **para** crianças e não **entre** adulto e crianças.

⁹ Neste caso, podemos citar os primeiros escritores: Chales Perrault e, mais tarde, no século XIX, os irmãos Grimm, que impõem, como única ferramenta disponível aos personagens dos contos de fada, a fantasia, a magia ou uma força sobrenatural para a resolução de conflitos nas narrativas.

¹⁰ Podemos citar, neste contexto, *Alice no país das maravilhas*, *Dorothy*, de *O mágico de OZ*, *Peter Pan*, e no Brasil, a *Turma do Sítio do Pica-pau Amarelo* (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 73 e p. 132).

Zilberman (2003, p. 215) apresenta o termo “modelo emancipatório de literatura” citando Monteiro Lobato como, talvez, o primeiro exemplo de autor no Brasil que recusou “a intermediação dos pais na relação entre a criança e a realidade, coloca seus heróis numa posição de autonomia em relação a uma instância superior e dominadora”. O que significa dizer que, o livro infantil, que até então estava pautado na pedagogia autoritária (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999) – que roga princípios e leis às crianças e não deixa espaço para a reflexão, tomada de consciência e agência do indivíduo – passou, timidamente, a valorizar a estética defendida hoje como literatura emancipatória.

Sendo assim, o que determina o caráter emancipatório de uma obra literária é a autonomia e a liberdade de pensamento expressadas discursivamente na figura do(s) personagem(s), isto é, quanto mais distante está o texto do compromisso com a transmissão de verdades absolutas e inquestionáveis, mais chances de emancipação e autonomia ele apresentará ao leitor, não há representações estereotipadas e generalizadas da realidade e da sociedade como características intrínsecas à narrativa.

Consideramos essencial que o professor empenhe tempo e atenção para escolher as obras que serão utilizadas em sala de aula, pois é a partir do trabalho com a literatura infantil, emancipatória e não autoritária, que a verdadeira educação libertadora encontra solo fecundo para se desenvolver. Logo, o conteúdo temático da HI escolhida foi determinado pela possibilidade de emancipação do leitor, ou seja, a autonomia do personagem em resolver o conflito da narrativa foi fundamental tanto para a escolha de textos de referência da SD quanto para nossas análises.

3.2 Sistema narrativa personagens

Assim como a literatura emancipatória, o SNP foi uma escolha metodológica que, aliada à SD, funcionou como mediadora para alcançarmos a reflexão dos alunos sob a diversidade e a forma como o aluno reage a ela.

O SNP surgiu em um projeto da Rede *Maison des Petits*¹¹, uma parceria entre o Departamento de Educação Pública do Cantão de Genebra e a Faculdade de Psicologia e Ciências

¹¹ Fundada em 1913, a *Maison des Petits* foi antes de tudo uma escola de observação e aplicação das descobertas científicas na educação e no desenvolvimento infantil. Hoje é uma rede de escolas onde se desenvolve a investigação e a formação, a partir da colaboração entre docentes e investigadores.

da Educação da Universidade de Genebra. O grupo de docentes e investigadores da Rede desenhou um sistema flexível, um circuito mínimo de atividades que se encaixam facilmente ao planeamento diário, devido à solicitação destes para melhorar a compreensão leitora das crianças em processo de alfabetização (AEBY DAGHÉ et al, 2019).

Trata-se de uma ferramenta conceitual baseada no fato de que os personagens de uma HI possuem características responsáveis pelo desenrolar da trama narrativa. Esta ferramenta foi criada a partir do entendimento da importância do personagem dentro da narrativa que, para Reuter (1988, p. 3, tradução nossa¹²), “pode ser medida pelos efeitos de sua ausência Sem ele [personagem], como contar histórias, resumi-las, julgá-las, falar sobre elas, lembrar-se delas?”. Para o autor, é a instância do personagem que distingue o texto narrativo de outros tipos (explicativo, argumentativo etc).

Segundo Cordeiro (2015, p. 451-452),

O personagem é um elemento essencial que contribui para a construção das significações relacionadas ao conto e, conseqüentemente, para um ensino sistematizado da compreensão em leitura. [...] Através de suas ações, de seus sentimentos, de seu aspecto e da maneira como são designados pelo narrador, os personagens dão forma ao texto numa relação intrínseca com as dimensões que definem o gênero ao qual pertence

Assim, o personagem aparece como elemento essencial na construção de significados na leitura de um conto e, conseqüentemente, em um ensino, incluindo o de LIC, mais sistemático da compreensão leitora. Logo, é possível empreender que, ao tomar ciência da importância do personagem na narrativa, o leitor pode ampliar sua compreensão leitora à medida que organiza mentalmente três fatores: intenções, sentimentos e ações dos personagens. Sendo assim, o SNP parte da triangulação destes fatores de cada personagem para depois compreender como isto se articula aos outros personagens de uma narrativa, como está demonstrado na figura 2.

¹² No original: *L'importance du personnage (2) pourrait se mesurer aux effets de son absence. Sans lui, comment raconter des histoires, les résumer, les juger, en parler, s'en souvenir?*

Figura 2: Sistema Narrativa-Personagens (SNP)



Fonte: Magiolo (2021) com base em Cordeiro e Daghé (2020).

A Figura 2 demonstra que as relações entre os personagens são dinâmicas. Assim, a partir da identificação das intenções, ações e sentimentos dos personagens e, ainda, da interação entre as triangulações de cada um dentro de uma narrativa, a criança compreende tais características e como elas operam no texto e na história, além de ser capaz de compreender também a narrativa em níveis mais elaborados.

Dentro da proposta de Cordeiro e Daghé (2020), o SNP pode ser explorado pelos professores em sala de aula dentro de um CMA, enquanto ferramenta flexível e modulável que pode ser integrada em diversas práticas pedagógicas e é constituído de 4 fases: 1) descobrir o livro pela leitura em voz alta do professor decodificação não é o objetivo, professor realiza a leitura evidenciando todos os fenômenos por meio da entonação. 2) questões individuais após primeira leitura ligadas ao sistema narrativa-personagem: quem são os personagens e o que querem (intenções)? Qual é o problema que cada personagem vai encontrar? Como esse problema é resolvido? (ferramenta conceitual: intenções, ações e sentimentos) 3) desenho dos personagens: que personagens você desenhou? Por que você escolheu este personagem (verificar se entendeu quem é o personagem)? O que faz este personagem na história? 4) reconstruir o sistema narrativa-

personagem com as crianças: construção do quadro com identificação do personagem, o que ele quer, o que ele faz, e o que ele sente.

Acreditamos que o SNP possa nos servir muito bem por alguns motivos: 1) aprofunda a compreensão sobre o personagem e, por consequência, do GT HI; 2) foca a atenção dos alunos nas intenções, sentimentos e ações dos personagens, coerentemente com nossa concepção de EJS e empatia frente à diversidade; 3) mobiliza as capacidades de linguagem dos alunos durante o circuito mínimo de atividades; 4) pode ser integrada à SD sem maiores dificuldades; e 5) utiliza-se dos sistemas multissemióticos proporcionados pela literatura.

Em síntese, acreditamos que os conceitos expostos nesta seção conversam intimamente entre si e com as outras teorias dispostas nos capítulos anteriores. Temos então um emaranhado de sistematizações teóricas que colocamos em prática a partir da didatização do GT HI em uma SD.

4 Percurso metodológico

A fim de contextualizar a pesquisa como um todo, descrevemos como chegamos aos resultados que apresentamos neste artigo. Nosso objetivo geral era compreender as contribuições que o procedimento SD e o gênero HI podem oferecer ao ensino de LA e à promoção de conceitos ligados à JS na infância. Nosso primeiro passo foi a delimitação do termo HI¹³. Estabelecemos relações entre as características textuais da HI e as teorias subjacentes à EJS, configurando mais uma justificativa para sua escolha, além da familiaridade das pesquisadoras com o gênero. A situação problema/conflicto, por exemplo, a ser resolvido pela narrativa configurou-se elemento textual importante para os desdobramentos desta pesquisa.

Passamos então à elaboração da SD pilotada. Levando em conta o contexto de aplicação¹⁴, priorizamos alguns elementos da dimensão ensinável do gênero quanto ao conteúdo linguístico: ações e descrição dos personagens. O conteúdo temático teve um espaço maior da pilotagem da

¹³ Optamos pela utilização deste termo para designar as narrativas de aventura (de acordo com o ISD) que utilizaremos na SD. É válido esclarecer que nem toda história para crianças se enquadra no que, aqui, chamamos de história infantil.

¹⁴ A SD foi pilotada em uma turma de 1º ano (6/7 anos) de uma escola pública de Londrina. Os alunos tinham uma aula de inglês de 45 minutos por semana. A turma era composta por 25 alunos, dos quais 3 haviam tido contato formal prévio com a língua inglesa na educação infantil. As aulas foram oferecidas por meio de um projeto de extensão do Grupo de Pesquisa FELICE (Formação de professores e ensino de línguas para crianças) liderado pela Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli.

SD¹⁵. As produções iniciais e finais foram individuais: os alunos utilizaram uma ilustração feita por eles para auxiliar esta etapa que foi gravada, portanto, no formato oral.

A pilotagem ocorreu entre setembro e dezembro de 2019¹⁶. Todas as aulas foram gravadas em vídeo e transcritas para posterior análise, configurando-se em nossos dados primários. Nossa intenção era reaplicar e gerar novos dados depois de adequar a SD de acordo com o resultado de nossas análises. A produção final foi realizada entre os dias 13 e 17 de dezembro de 2019. Por ter adentrado aos últimos dias de aula do ano letivo, somente 10 dos 25 alunos ainda estavam frequentando a escola. Dentre estes, elegemos duas produções finais para trazer na seção de análises e justificar nossos resultados.

De maneira geral, a pesquisa possui duas entradas de análise, porém, como demonstra a tabela abaixo, trazemos apenas uma delas neste artigo.

Tabela 1: Objetivos, perguntas de pesquisa, lentes e procedimentos de análise

Objetivo específico	Investigar a relação entre o gênero história infantil, a incorporação do sistema narrativa-personagens, a escolha do conteúdo temático e os resultados apresentados na aprendizagem da língua inglesa.
Pergunta de pesquisa	1. De que forma o gênero escolhido e a ferramenta conceitual sistema narrativa-personagens, bem como o conteúdo temático ligado a princípios da educação para justiça social, podem colaborar para a aprendizagem da língua inglesa por crianças?
Corpus de análise	Produções dos alunos semiotizadas nas transcrições
Lentes de análise	<ul style="list-style-type: none">• Sistema Narrativa-Personagens (AEBY DAGHÉ et al, 2019)• Educação para Justiça Social (ADAMS; BELL; GRIFFIN, 2007; FREIRE, 1987)• Literatura emancipatória (ZILBERMAN, 2003; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982)
Procedimentos de análise	<ul style="list-style-type: none">• Interpretação do conteúdo temático ligado à educação para justiça social mobilizado no plano textual das produções finais dos participantes.• Análise das ações dos personagens criados pelos alunos para identificar como se deu a agência no plano textual.

Fonte: as autoras com base em Magiolo (2021).

Como pode ser depreendido da tabela, utilizamos como uma de nossas lentes de análise o referencial teórico de EJS e literatura emancipatória para traçar interpretações quanto ao conteúdo temático mobilizado pelo aluno em suas produções. Logo, baseamo-nos no trabalho de Adams, Bell e Griffin (2007) e também de Freire (1987), para elaborar um quadro de critérios para tais

¹⁵ A SD pilotada encontra-se integralmente publicada nos apêndices da dissertação completa e pode ser acessada por meio do link: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000234809>

¹⁶ Ressaltamos que, em cumprimento às questões éticas de pesquisa envolvendo seres-humanos, a investigação que deu origem ao artigo obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos sob parecer número 3.565.527.

interpretações para, assim, buscar compreender se e como este conteúdo temático está ligado à diversidade à JS (relações de poder e opressão) e se houve agentividade dos personagens no plano textual. A tabela 2, a seguir, apresenta nossos critérios:

Tabela 2: Critérios e descritores de análise

É possível depreender do conteúdo temático mobilizado...	
1. Relações de poder	<ul style="list-style-type: none">• Opressor x oprimido
2. O papel em que se coloca o personagem	<ul style="list-style-type: none">• Opressor• Oprimido• Aliado
3. Tipos de opressão	<ul style="list-style-type: none">• “ismos” (racismo, machismo, classicismo)• Reprodução de hegemonias
Se o personagem demonstrou agência, como ela se deu?	
1. Quem agiu no plano textual?	<ul style="list-style-type: none">• Personagem principal• Personagem secundário• Narrador
2. Em que papel se encontra o agente?	<ul style="list-style-type: none">• Oprimido• Aliado
3. De que forma o personagem aplica a agência?	<ul style="list-style-type: none">• Disjuntiva• Implicada
4. Em que contexto acontece a opressão para qual a ação é voltada?	<ul style="list-style-type: none">• Individual (atitudes e comportamentos)• Institucional (políticas, práticas e normas)• Social (valores, costumes e crenças)

Fonte: Magiolo (2021, p. 139).

Como pode ser observado, articulamos o referencial teórico para criar os critérios de análise sobre o conteúdo temático mobilizado pelos alunos em suas produções. Compreendemos ser um processo pertinente, visto que, tanto a apresentação da situação quanto o projeto de classe foram bem explícitos ao problematizar a posição do enunciador das HI conhecidas pelas crianças, isto é, geralmente, são adultos que escrevem para crianças. Logo, nossa proposta era para que as crianças se colocassem no lugar de autores para transmitir seus sentimentos, falar de problemas (na escola ou fora dela), externar algo que estaria incomodando, enfim, em outras palavras, eles deveriam pensar em uma questão problemática para eles e tentar passar sua visão daquele problema por meio de sua HI.

Para este artigo, foi necessário selecionar duas produções. Como critério para esta seleção, buscamos as produções que mais apresentaram vocábulos e estruturas na LA estudada, uma vez que nosso objetivo é demonstrar como o conteúdo temático está relacionado ao desenvolvimento

das capacidades de linguagem dos alunos. Tendo tais critérios em mente, na seção subsequente, apresentamos as produções selecionadas, alunos denominados S3 e S6, e suas respectivas análises.

5 Análises e resultados

Nesta seção, na qual apresentamos a produção final de dois alunos, S3 e S6, optamos por destacar algumas informações sobre o participante de pesquisa, pois um ponto em comum entre as produções é a expressão de sua sócio-história e subjetividade na narrativa. Interpretamos este fato como indícios de apropriação do GT, pois os participantes compreenderam e colocaram em prática, a relação estabelecida entre o texto e a forma de ser, pensar, agir e sentir do autor. Além disso, os alunos poderiam ter expressado suas subjetividades de outra forma, mas se propuseram a fazê-lo por meio de um GT da ordem do narrar, emprestando sentimentos e formas particulares de ver o mundo aos personagens e narradores de sua história.

Na mesma medida, não podemos negar que os princípios e estratégias para a prática de EJS utilizadas por nós enquanto postura durante a condução das aulas também desempenharam papel importante e não podem ser desassociadas deste processo. Importa ressaltar, contudo, que o olhar que lançamos, tendo como lentes analíticas o referencial teórico referente à EJS, tem como unidade de análise a narrativa criada pelos participantes na produção, ou seja, nossas interpretações são relacionadas ao plano discursivo e não à vida real e às capacidades do aluno, por mais que em alguns momentos mobilizamos as conjecturas contextuais para interpretar os dados.

Devido ao GT eleito ser um gênero literário, trouxemos em nosso referencial teórico o conceito de literatura emancipatória de Zilberman e Magalhães (1982), por entendermos que ele complementa a noção de agência da EJS de forma mais concreta, o que torna nossa análise focada no plano textual, unidade de análise sobre a qual é possível tecer hipóteses. Por conseguinte, nosso intuito com o projeto de classe era de que os alunos pudessem expressar seu ponto de vista diante

de um problema (de preferência envolvendo um conteúdo temático relacionado às diferenças) e avaliar se e como se deu agência do personagem no plano discursivo da narrativa¹⁷.

Sendo assim, na sequência, passamos a analisar as duas produções sobre as quais tecemos nossas interpretações buscando identificar as visões de mundo do aluno expressas por meio do gênero textual HI no que se refere às relações de poder e à forma de ação dos personagens, de acordo com a tabela 2 (seção 4).

Tabela 3: Produção final de S3

S3	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero: masculino • Idade: 7 anos completos • Tem diagnóstico de TDAH • Oscila entre um engajamento extremo e total falta de interesse
1	S3: Once upon a time, era uma vez uma floresta very dangerous. Todo mundo que entrava lá escutava: Uhh::: Um
2	dia, one day, o crocodile is [faz gesto como se estivesse caminhando]
3	T: walking
4	S3: Yes! E caiu na armadilha do caçador.
5	T: Oh no!
6	S3: Yes! Caiu lá no fundo, e não conseguia sair de lá. Foi ficando nervoso, nervoso, nervoso...
7	T: How do you say?
8	S3: é::: Angry?
9	T: very good, angry... nervous
10	S3: Só deu certo quando apareceu o:::.... esqueci
11	T: Warthog?
12	S3: Yes! E disse assim: “calma meu friend, vai dar tudo certo, segura minha hand”. Ele foi lá e saiu do buraco e o
13	caçador ficou sem graça e foi embora porque os amigos eram muito friends.
14	T: Beautiful story! I loved it.

Fonte: as autoras com base em Magiolo (2021, p.149).

As produções dos alunos foram coletadas individualmente, no entanto, este momento ocorreu durante uma dinâmica de roda composta por todos os alunos que, um por vez, eram convidados a contar sua HI. Mesmo que a produção inicial dos alunos não seja um objeto de análise neste artigo, é importante que o aluno não se dispôs a realizar sua produção inicial, diferentemente da produção final que, como percebemos na tabela 3, avançou no que se refere ao esforço do aluno tanto na contação da história propriamente dita – utilizando-se de uma onomatopeia na linha 1, por exemplo, ao se referir ao barulho da floresta – quanto na utilização da LA.

¹⁷ Ao inferir que determinado aluno apresentou ou não tal agência em sua produção, não estamos afirmando que, de fato, isto ocorreu em sua vida real e que foi devido às aulas e atividades da SD. Para afirmar tais pressupostos com segurança, seria necessário um processo de pesquisa longitudinal. Neste sentido, seremos redundantes em reafirmar que trata-se de uma – entre muitas – possível interpretação a partir das lentes teóricas que mobilizamos, a saber, a EJS.

Sobre isso, destacamos a utilização dos marcadores de tempo na linha 1 (*once upon a time*) e 2 (*one day*). O aluno também se utilizou do tempo verbal adequado para o GT HI durante a maior parte de sua produção (mesmo sendo em língua primeira), além de empreender o léxico aprendido nos módulos da SD para se referir ao personagem principal: *crocodile* (linha 2). Outro exemplo acontece na linha 10, quando o aluno reconhece que sabe o léxico em LA e solicita ajuda da professora que lhe dá a palavra pela qual procura (*warthog*). Isto pode ser entendido como uma demonstração do esforço da parte de S3 para cumprir o acordado no projeto de classe.

É preciso destacar que o advérbio e o adjetivo utilizados pelo aluno (*very dangerous*, na linha 1) descrevem somente o lugar da narrativa (a floresta) e não o personagem como esperávamos que acontecesse.

O plano global do texto de S3 segue o tipo de discurso narrativo apresentando a situação inicial (um crocodilo entra em uma floresta perigosa) seguida de um conflito (o personagem cai na armadilha do caçador e não consegue sair) e posterior resolução (aparece um amigo que o salva). No entanto, a narrativa traz menos informações sobre os personagens, falta-lhes a caracterização: o que fez o crocodilo cair na armadilha? Ele era distraído? Por que entrou na floresta se ela era perigosa? Quais eram as intenções dele ao adentrar o lugar? Diante disto, percebemos a importância da apropriação do SNP (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020) pelos alunos não só na compreensão de uma HI, como nos mostrou nosso referencial teórico, mas também para a produção do GT.

Acreditamos também que, apesar de observarmos uma mensagem necessária sobre o valor da amizade ao final do texto, o conteúdo temático (consciência sobre as diferenças) destoou das demais, uma vez que não houve caracterização dos personagens, parece-nos haver, portanto, uma expressão tímida quanto às relações de poder entre os personagens (caçador x crocodilo), devido ao fato de não haver maiores explicações sobre estes e suas características. Tais relações de poder são vencidas – por assim dizer – no plano discursivo do texto pela relação de amizade entre o crocodilo e o javali, como vemos na linha 13 (“o caçador ficou sem graça e foi embora porque os amigos eram muito *friends*”).

Já a agência, podemos interpretar que ocorreu por parte do personagem secundário, o javali, quando ajuda o amigo a sair da armadilha, denotando a ausência do elemento mágico como

solucionador do conflito. O agente, portanto, encontra-se no papel de aliado que performa de modo implicado na situação, a qual não poderíamos definir como um único contexto de opressão devido à falta de informações no texto.

Tabela 4: Produção final de S6

S6	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero: masculino • Idade: 7 anos completos • Relatou ansiedade para a aprender a ler e escrever • Muito organizado e dedicado • Dificuldade na alfabetização
1	S6: Once upon a time, there was jungle. Tinha uma school na jungle. Todos os animals iam pra school de manhã bem
2	cedinho in the morning. Bem, acontece que era o dia da leitura e o João tava very afraid de ler na frente da sala.
3	T: Who is João? João? Quem é? The lion?
4	S6: Yes, lion, João. [apontando seu desenho]
5	T: His name is João.
6	S6: Yes.
7	T: OK, go on.
8	S6: Bem, João [aponta], very afraid. Mas então... daí... daí né... eh:: esqueci. Não, pera, lembrei. Daí ele foi lá na
9	frente e fez, bem, aquilo lá que... o que a Tia Gabi falou pra ele fazer.
10	T: Tia Gabi? Me? Teacher Gabi?
11	S6: Yes, yes, yes, teacher.
12	T: What?
13	S6: Respirou bem fundo, e começou a ler.
14	T: Wow!
15	S6: Antes ele começou a gaguejar, mas daí... daí... bem, ele foi indo, foi indo e aí foi. Leu tudinho. Ficou muito happy.

Fonte: as autoras com base em Magiolo (2021, p. 157).

É preciso mencionar, antes de mais nada, que na transcrição optamos por destacar a palavra “João”, devido ao fato de o aluno ter utilizado seu próprio nome na produção; logo, foi necessário trocar esta palavra para preservar a identidade do participante-criança da pesquisa. No plano geral do texto, nos deparamos com uma história sobre um aluno que tinha medo de ler em frente aos outros, no entanto, o campo semântico utilizado pelo aluno retoma o conteúdo temático trabalhado na SD: animais na floresta. Sendo assim, o aluno imprimiu sua visão de mundo transpondo-a para um texto narrativo, ou seja, transformou sua experiência no GT HI, criando um personagem (João, um leão) e um cenário para sua história (situação de leitura).

O aluno também utilizou o SNP para organizar o conteúdo temático pois o conflito é desencadeado a partir do sentimento de medo do leão perante o dia da leitura. Sua intenção de ler corretamente está implícita ao longo do texto ao passo que sua ação de respirar e se acalmar para performar a leitura se configura na resolução do problema. O personagem principal é um leão que, a nosso ver, representa o próprio aluno e seus medos, uma vez que ele deu seu próprio nome ao

animal. A professora, ao perceber essa questão, indaga para ter certeza de que o aluno está falando do personagem e não dele próprio (linha 3), e o aluno confirma que se trata do leão, apontando para seu desenho (linha 4).

Vemos, ainda, que o aluno utilizou-se do campo semântico e, conseqüentemente, vocábulos ensinados durante a SD. Assim, destacamos que S6 mobilizou: o léxico em L2 para dar nome a alguns elementos da história, como “*school*” (linha 1), “*jungle*” (linha 1), “*animals*” (linha 1) e “*lion*” (linha 4); marcadores temporais como “*once upon a time*” (linha 1) e “*in the morning*” (linha 2); adjetivo e advérbio de intensidade, como em “*happy*” (linha 15) e “*very afraid*” (linhas 2 e 8); tempo verbal adequado à sequência narrativa do GT em LA (*there was a jungle*, linha 1) e língua primeira (L1) (tinha, iam, era; linhas 1 e 2).

Interessa-nos pensar que, nesta produção, a resolução do problema aponta para agência do personagem principal: o leão consegue superar seu medo; mas esta agência só acontece por intermédio da professora que lhe ensina a se acalmar através da respiração. Categorizamos este ato como pertencente ao personagem principal no papel de oprimido agindo contra uma opressão social, pois existe uma pressão coletiva sobre as crianças para que elas aprendam a ler no primeiro ano, mas também é visivelmente institucional porque o aluno relata uma prática escolar comum e vivenciada por ele dentro da instituição escolar. À professora, por conseguinte, podemos atribuir o papel de aliada neste cenário, ajudando-o a lidar com a pressão a qual é submetido.

Concluimos esta seção, buscando responder nossa pergunta de pesquisa: de que forma o gênero escolhido e a ferramenta conceitual SNP, bem como o conteúdo temático ligado a princípios da EJS, podem colaborar para a aprendizagem da língua inglesa por crianças? Acreditamos, que a aprendizagem da LA pelas crianças foi mais substancial ao que está relacionado ao conteúdo temático e à utilização do SNP, ou seja: 1) marcador temporal – mobilizado a partir de uma característica da HI; 2) léxico para nomear os animais – mobilizado a partir do texto de referência escolhido; 3) léxico referente aos sentimentos dos personagens - mobilizado pela incorporação do SNP nas atividades da SD.

Ainda assim, ressaltamos que a exposição ao conteúdo temático engajante relacionado à EJS e ao gênero HI, impeliu de maneira não explícita a apropriação de outros elementos os quais não sistematizamos a aprendizagem, como foi o caso do tempo verbal adequado à sequência

narrativa. No mesmo sentido, percebemos ainda que, como a literatura especializada já anunciava, a aprendizagem da LA pode ter contribuído para aumentar a consciência sobre L1. Em suma, por meio desta análise, foi possível constatar o seguinte: 1) o SNP aprofunda a compreensão sobre o personagem e, por consequência, do GT HI; e 2) ao focar a atenção dos alunos nas intenções, sentimentos e ações dos personagens, o conteúdo temático relacionado à EJS e empatia frente à diversidade ganhou destaque na aplicação da SD.

Considerações finais

Como demonstrado no decorrer deste artigo, a EJS traz raízes complexas e um projeto audacioso de uma educação libertadora concebida, conforme Freire (1987). Compreender as múltiplas dimensões e níveis em que a opressão opera, bem como as relações de poder e a reprodução de hegemonias no cotidiano não é tarefa fácil para o adulto, quiçá para crianças (de 6 anos, no nosso contexto).

Com isso, reconhecemos que uma EJS, bem como uma ELI em inglês com crianças iniciando o processo de alfabetização é, de acordo com nosso projeto, apenas uma semente lançada ao chão. Todavia, não nos esqueçamos que toda semente é uma árvore em potencial. Se não for plantada, não pode ser colhida. Assim como defendemos o ensino dos GT precocemente para assegurar seu domínio ao longo do tempo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), cremos também que o diálogo crítico e libertador deve acontecer desde o início da vida, nos primeiros anos de escolaridade, porém com objetivos adaptados à idade, em uma perspectiva do que estamos assumindo como sensibilização à pluralidade social na qual eles estão imersos.

Ao nos filiar aos preceitos teórico-metodológicos expostos até aqui e adotá-los como postura em nossa práxis, não se trata de uma sequência de atividades com um objetivo que acaba assim que a SD for encerrada. Trata-se de implementar tais posturas e nos transformarmos em educadores para a JS ao longo de nossas vidas, sem um ponto final. Como postula Freire (1996, p. 26), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. O ser humano nunca está acabado, pelo contrário, encontra-se sempre em evolução, assim como a língua, a linguagem, os gêneros etc.

Acreditamos, enquanto sociointeracionistas, que a palavra desenvolvimento (entendida a partir de Vigotsky) é a chave para a compreensão de que não esperamos da criança participante de nossa pesquisa uma emancipação completa, mas o início de um processo. Pretendemos atuar em sua ZDP para que, a partir de conceitos mais simples, ela possa ir se apropriando destes construtos mais complexos que lhe dará a possibilidade de conscientizar-se sobre o seu lugar neste emaranhado de relações sociais em que se encontra.

Os princípios base, porquanto, de uma EJS na infância são a consciência e agência, visto que, como já elucidado na seção anterior, é vital que o diálogo crítico aconteça com o oprimido (FREIRE, 1996), não obstante a EJS é para todos: opressor, privilegiados, aliados etc.

Sendo assim, concluímos este artigo com a lucidez de que a língua e a linguagem estão sempre associadas ao desenvolvimento e, portanto, é pela língua que pretendemos acessar esta forma socio-histórica de desenvolvimento. Assim, compreendemos que ao propor uma SD com vistas à EJS, pretendemos desenvolver durante os módulos e as atividades seus princípios fundamentais: consciência e agência sob as diferenças. Esperamos que, a partir dos questionamentos levantados, as crianças sejam capazes não só de compreender melhor o mundo, sensibilizando-se em face às diferenças, mas, também, se posicionar e agir perante as mesmas. Neste sentido, entendemos que o espaço criado para a produção da HI seja uma excelente oportunidade de colocar em prática os princípios de consciência e agência defendidos pelas teorias da EJS.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável
Contribuições dos autores: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: MARTINS MAGIOLLO, Gabrielli; REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI, Juliana.

Referências

ADAMS, M.; BELL, L. A.; GRIFFIN, P. (Eds.). Teaching for diversity and social justice (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group, 2007.

AEBY DAGHÉ, S.; BLANC A. C.; CORDEIRO, G. S.; LIAUDET, S. (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La Lettre de l'AIRDF* no. 66, 26-32. Disponível em [<https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/3559>]. Acesso em: 28 jun., 2022.

AVILA, P. A. Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná. 2019. Dissertação (Mestrado em estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, 2019.

BELL, L. A. Theoretical Foundations for Social Justice Education. In: ADAMS, M.; BELL, L. A.; GRIFFIN, P. (Eds.). *Teaching for diversity and social justice* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes 2009. 266 p.

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

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Martins, 1961.

CORDEIRO, G. S.; DAGHÉ, S. A. Perspectivas para uma pesquisa participativa em didática do francês como língua de escolarização: uma pesquisa de engenharia didática em colaboração. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br] Disponível em <http://www.revel.inf.br/en/edicoes/?id=57>. Acesso em 27 jun., 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p.95-128. 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, p. 41-70.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra Ltda, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

HARDIMAN, R.; JACKSON, B. Conceptual Foundations for Social Justice Education. IN: ADAMS, M.; BELL, L. A.; GRIFFIN, P. (Eds.). *Teaching for diversity and social justice* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group, 2007.

KAWACHI-FURLAN, C.; TONELLI, J. A. R. Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, p. 467-496, 2021. Disponível em: [<https://www.scielo.br/rj/rbla/a/Gmd9TzrfPFRYGRFmymRNtYD>]. Acesso: em 28 jun. 2022.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira, história & histórias. São Paulo: Ática, 1999.

MAGIOLO, G. M. ; TONELLI, J. R. A. Que Inglês É Esse que Ensinamos na Escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. *Signum: estudos de linguagem*, v. 23, p. 98-116, 2020.

MAGIOLO, G. M. Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística na infância e sensibilização às diferenças. 2021. 245 folhas. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MALTA, L. S. Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

RAWLS, J. Justiça e democracia. Seleção, apresentação e glossário de Catherine Audard. Tradução de Irene A. Paternot. São Paulo: Martins Fontes, 2000

REUTER, Y. L'importance du personnage. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°60, 1988. Le personnage. p. 3-22.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K. A. da. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

ROSEMBERG, F. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1984.

TANACA, J. J. C. Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

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

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. Banca de ascensão de nível, Universidade Estadual de Londrina, 2022.

TREVISAN FERREIRA, F. Diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês: a formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

VIGOTSKY, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo, Martins. Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.