

## O USO DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV

Carlos Eduardo de Araujo Placido<sup>1</sup>

### Resumo:

*O acesso ao texto literário é um direito de todos (CANDIDO, 1995). Entretanto, há ainda pouco uso dele para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto no Ensino Médio quanto em escolas de idiomas no Brasil. Por isso, o objetivo principal deste artigo é investigar a aplicabilidade do uso de textos literários em aulas de língua estrangeira, mormente em língua inglesa por meio de técnicas de Escrita Criativa (MANCELLOS, 2000; MURRAY, 2003; POPE, 2005) com base direta na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov (1988). A primeira parte deste artigo esboça rapidamente a pedagogia de Davydov (1988) e sua importância para o ensino de língua estrangeira nos dias atuais. Já a segunda parte foca na relevante contribuição da teoria do ensino desenvolvimental davydoviana e suas seis principais ações que podem ser usadas no ensino de língua estrangeira. A terceira e última parte traz exemplificações tanto de teoria de Davydov (1988), através de um conto ciberliterário, quanto indicações de websites os quais podem ser utilizados pelo professor de língua estrangeira dentro (e fora) da sala de aula.*

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira; Ensino de Literatura; Língua inglesa.

### Abstract:

*The access to the literary text is a right of every human being (CANDIDO, 1995). However, there is still little use of literary texts for teaching and learning foreign languages, both at high schools and at language schools in Brazil. Therefore, the main objective of this article is to investigate the applicability of using literary texts in foreign language classes, especially in the English language ones through Creative Writing techniques (MANCELLOS, 2000; MURRAY, 2003; POPE, 2005) based directly on the theory of developmental teaching by Davydov (1988). Thus, the first part of this article briefly outlines the pedagogy of Davydov (1988) and its importance to foreign language teaching today. The second part focuses on the relevant contribution of the*

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos e Literários em inglês pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). E-mail: [ceplacido@uol.com.br](mailto:ceplacido@uol.com.br).

*Davydovian theory for education as well as its six key actions that may be used for teaching foreign languages. The third and final part brings exemplifications of both Davydovian theory (1988), through a cyberliterary short story, and indications of websites, which may be used by foreign language teachers inside (and outside) the classroom.*

**Keywords:** Teaching and learning a foreign language; Teaching literature; English language.

## Introdução

Segundo Antônio Cândido (1995), o acesso à literatura é um direito universal, embora seu ensino ainda seja elitista. A literatura no ensino de língua estrangeira já foi frequentemente utilizada, especialmente pela Abordagem da Gramática e Tradução (AGT). Entretanto, os primeiros estudos de base estruturalistas começaram a criticar essa abordagem por apreendê-la como sendo de cunho extremamente sistemático e formal. Mais adiante, tais críticas foram reforçadas pelos estudos sobre a Abordagem Comunicativa em língua estrangeira (CARTER, 2007; MALEY, 2001).

A meu ver, esse é realmente um dos principais problemas relacionados ao ensino de literatura não somente nas aulas de língua estrangeira, mas também nos estudos literários. Ensinar e aprender literatura sem diálogos, de cima para baixo, ou seja do professor para o aluno, é considerado uma forma ultrapassada pela maioria dos professores brasileiros e desmotivada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além disso, é de extrema importância refletirmos sobre qual é o papel do professor na educação contemporânea. Ele será apenas uma extensão do computador, conduzindo apresentações expositivas por meio de recursos computacionais tais como o PowerPoint e o Prezi, ou ele será um guia elucidador e auxiliador na construção do conhecimento de seu alunado?

Já é indiscutivelmente aceita a característica dialógica (BAKHTIN, 1986 e 2008) do texto literário. Portanto, se um texto literário dialoga com um ou vários outros textos literários, por que as aulas de literatura não seguem também os princípios fulcrais do próprio objeto ensinado? Por que muitas vezes não há diálogo entre o texto e o aluno, entre o aluno e a sala de aula e, principalmente, entre o professor e o aluno?

O texto literário, sobretudo o canônico, é visto praticamente como sagrado e suas análises em sala de aula se tornam, na maioria das vezes, hermenêuticas. Esse hermetismo pode ser identificado, muitas vezes, nas aulas expositivas onde o professor já traz ao seus alunos uma interpretação “concluída” de um texto literário qualquer e apenas a transmite em sala de aula. Esta técnica pedagógica não oportuniza diferentes tipos de diálogo tais como professor-obra, professor-aluno e, principalmente, aluno-obra.

Não acredito que qualquer análise seja uma análise literária, mas se o texto literário é dialógico, por que há ainda alguns professores que não usufruem de tal característica para edificar pontes de conhecimento com base na tríade: autor, texto e leitor? No caso mais específico do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a tríade: professor, conteúdo e aluno?

Entretanto, para que isso possa ser feito, é importante rever a forma como o conteúdo é ministrado, especialmente em aulas hermenêuticas. Se ele continuar a ser ministrado de forma unilateral, de cima para baixo, a abertura para o diálogo sobre o texto literário dificilmente ocorrerá. E é neste ponto fulcral que a teoria de ensino desenvolvimental de Davydov (1988) pode ser uma ferramenta eficaz para se construir tais pontes.

## **1. A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV**

A teoria desenvolvimental de Davydov (1988) foi estruturada em meio à teoria histórico-cultural com base materialista histórico-dialética. Até hoje, ela é ainda altamente recomendada pelo Ministério da Educação e Ciência da Federação Russa (MECFR), além de ser uma pedagogia referenciada em diversos países como, por exemplo, a Noruega, a Alemanha, o Canadá e os Estados Unidos. Suas pesquisas se originaram em análises críticas da organização do ensino tradicional que se baseia diretamente no pensamento empírico, descritivo e classificatório.

Davydov (1988) traz à tona críticas relevantes para se repensar a prática de ensino e aprendizagem no mundo. Para ele, o conhecimento adquirido de forma empírica, descritiva e classificatória frequentemente não se molda em ferramenta útil para se lidar com a diversidade de fenômenos ocorrentes na práxis humana. Portanto, Davydov (1988) afirma que é de extrema importância promover um tipo de ensino e aprendizagem mais motivacional e operativo para a formação efetiva da personalidade do alunado por meio do desenvolvimento do pensamento teórico.

A teoria do ensino desenvolvimental de Davydov (1988) é ainda pouco conhecida no Brasil. Há apenas estudos muito recentes de sua aplicabilidade no ensino brasileiro em relação ao ensino de língua estrangeira. E mesmo como língua estrangeira, o foco das pesquisas se dão principalmente em inglês como língua franca (TERRA, 2004; VASCONCELOS, 2006; ROMERO, 2008) e português como língua estrangeira (KATO, 1995; LEFFA, 2000; FERREIRA, 2002).

Um dos pontos centrais da pedagogia desenvolvimental de Davydov (1999) é o conceito de *atividade de estudo*. Segundo ele, atividade de estudo é um conceito filosófico-pedagógico que representa um tipo de transformação criativa promovido por todas as pessoas envolvidas no que Davydov (1999, p01) denomina como “realidade atual”.

Tal conceito também se define de tal forma, porque independentemente do tipo de atividade (espiritual e/ou material) do homem, esse tipo de atividade provém do trabalho desse homem e, por conseguinte, traz consigo traços basilares tais como a criatividade, a empatia e a reflexão. A pedagogia desenvolvimental de Davydov (1999) objetiva e tenciona algum tipo de transformação criativa e, até mesmo, do próprio homem ao final de um processo pontual de aprendizagem.

Em outras palavras, Davydov (1999) visa diretamente o desenvolvimento humano embasado no ensino e aprendizagem de formas de cultura já historicamente construídas e consubstanciadas (além de propagadas) nos mais diversos tipos de atividades encontrados atualmente na sociedade moderna.

Dessa forma, não é possível compreender a atividade de estudo como sendo um ato espontâneo e desprezioso. Ela é, na verdade, um ato substancialmente sistemático e formal. Vale a pena lembrar aqui que a pedagogia desenvolvimental de Davydov foi influenciada diretamente por Vygotsky (1971), primordialmente no que tange à escolarização com a finalidade de construção dos conceitos científicos e do desenvolvimento das habilidades cognitivas de compreensão da cultura produzida e propagada pela sociedade moderna.

Sendo assim, o papel do professor de língua estrangeira, embasada diretamente na pedagogia desenvolvimental de Davydov (1999), deve ser visto como de um tipo de guia elucidador de conceitos abstratos que devem se materializar, de alguma forma, em elementos concretos, pelas mãos de seus alunos, tais como ensaios, cibercontos, cartas de recomendação, artigos jornalísticos, resenhas, relatórios de laboratórios, dentre muitos outros. Além disso, o professor deve também auxiliá-los na construção do conhecimento, fazendo parte desta construção.

E então chegamos a um dos pontos fulcrais de intersecção da teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1971) e a teoria desenvolvimental de Davydov (1988): o ensino e a aprendizagem vista através da passagem do abstrato para o concreto. Segundo Chaiklin (2002), o conceito ensino desenvolvimental indica a criação de oportunidades as quais serão utilizadas pelo alunado para analisarem problemas que os irão auxiliar a desenvolver uma relação mais teórica com o assunto ensinado. Mas como isso tudo se consubstancia no ensino e aprendizagem de língua estrangeira?

## **2. DO ABSTRATO AO CONCRETO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

O ponto central da teoria de Davydov (1988) é ascender do abstrato para o concreto. Essa passagem ocorre por meio da elaboração de um “germe” ou “célula germinativa”. Segundo Davydov (1999), as células germinativas são baseadas em estudos da gametogênese e são células responsáveis pela formação dos gametas. No ensino de língua estrangeira com base na pedagogia desenvolvimental de Davydov (1988), as células germinativas são corriqueiramente utilizadas para que o aluno consiga compreender o núcleo, a base principal de um determinado gênero textual.

A elaboração de uma célula germinativa baseada em um determinado gênero textual faz parte das diferentes ações para a aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com Davydov (1988, p. 30), podemos verificar a existência de seis tipos diferentes de ações que embora se diferenciem uma das outras, elas se completam e são, por conseguinte, essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno na medida em que seu pensamento teórico ascende do abstrato ao concreto. Essas seis ações são respectivamente:

- 1 – transformar as condições das tarefas a fim de revelar a relação universal do objeto em estudo;
- 2 – modelar a relação não-identificada numa forma de item específico, gráfica ou literal;
- 3 – transformar o modelo de relação a fim de estudar suas propriedades em sua “aparência pura”;

4 – construir um sistema de tarefas particulares que são resolvidas por um modo geral;

5 – monitorar o desempenho das ações precedentes;

6 – avaliar a assimilação do modo geral que resulta da resolução da tarefa de aprendizagem dada.

O foco da teoria desenvolvimental de Davydov (1988) é o ensino com base no desenvolvimento da compreensão de certa atividade de aprendizagem como conhecimento teórico-científico. Destarte, pode-se afirmar que o conteúdo apresenta um papel basilar para essa teoria, embora Davydov (1988) destaque que esse ensino não seja uma mera transmissão de conteúdo professor-aluno. O papel do professor de língua estrangeira é, na verdade, o de orientar seus alunos para que eles possam desenvolver sua própria aprendizagem, concomitantemente com suas próprias competências e habilidades na língua-alvo.

Desta forma, embasado na teoria desenvolvimental de Davydov (1988), é importante que as aulas de língua estrangeira se iniciem verificando a compreensão do aluno sobre um determinado conceito como, por exemplo, criatividade ou empatia. Isso deve ocorrer, pois esta teoria não foca na direta transmissão de conteúdo do professor para o aluno, mas no desenvolvimento de conceitos teórico-científicos, o abstrato, os quais estão localizados em um ambiente sócio-histórico e cultural que deve ser materializado em algum tipo de artefato (resenhas, contos, artigos jornalísticos, etc..), ou seja, no concreto. Mas como o professor de língua estrangeira pode auxiliar seu alunado a ascender do abstrato ao concreto?

### **3. EXEMPLIFICAÇÕES DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

A teoria desenvolvimental de Davydov (1988) não se baseia na simples transmissão de conteúdo do professor para seu aluno. Na verdade, o foco dessa teoria é do professor como um tipo de orientador que coloca em prática as seis ações de aprendizagem propostas por Davydov (1988) para o desenvolvimento do

conhecimento teórico-científico juntamente com as competências e habilidades desse aluno.

Portanto, ao invés de já na primeira aula o professor apresentar um determinado gênero textual, é importante que ele verifique o quanto seu aluno sabe acerca do gênero a ser trabalhado nas aulas futuras (ação 1). Uma forma eficaz é através da aplicação de um questionário ou, até mesmo, da proposição de um esboço/desenho do gênero a ser ensinado. Digamos que o gênero textual a ser ensinado seja um conto ciberliterário, o professor pode apresentar um questionário sobre ele da seguinte forma:

**Questionário sobre conto ciberliterário**

Como você define conto?	
Como você define conto ciberliterário?	
Quais são os elementos constitutivos de um conto ciberliterário?	
O que são hiperlinks?	
Por que os hiperlinks são importantes para a composição de um conto ciberliterário?	
Quais contos ciberliterários você conhece?	
Por que ler e/ou escrever contos ciberliterários?	
Quais são as habilidades linguísticas (audição, fala, etc.) necessárias para se ler um conto ciberliterário?	

Se possível, seria também de grande importância que o professor propusesse a elaboração de um esboço/desenho do que o aluno compreende como conto ciberliterário. Esse esboço/desenho seria o início da composição da célula germinativa proposta por Davydov (1988). Um exemplo de um esboço/desenho a respeito do que seja um conto ciberliterário pode ser verificado abaixo:



FIGURA 1. Disponível em <http://culturadigital.br/ciberliteratura>. Acesso em 25/07/2016.

Depois da ação 1, o professor deve passar para a ação 2, ou seja, modelar a relação não-identificada numa forma de item específico, gráfica ou literal. Para que isso ocorra, é importante que o professor apresente ao seu aluno um exemplo claro do que ele acredita ser um conto ciberliterário. A meu ver, um exemplo claro do que seja um conto ciberliterário é a obra chamada *The Boat* (2010) baseada na história de Nam Lee, adaptada para o meio digital por Matt Huynh:



FIGURA 2. Disponível em <http://www.sbs.com.au/theboat/>. Acesso em 02/08/2016.

Há uma variedade de formas para se trabalhar o conto ciberliterário *The Boat* (2010). Isto porque o professor tem em mão um conto construído de forma formal e conteudisticamente orgânica (FORSTER, 1974).. Os quadros, as letras, a narrativa, a música e os efeitos sonoros e visuais estão tão entrelaçados que a retirada de um desses elementos resultará na criação de uma outra obra de arte. É um texto feito especificamente para ser lido na internet, se lido em outro meio ele perde suas características essenciais.

O professor de língua estrangeira deve também ter em mente uma célula germinativa do que ele compreende como conto ciberliterário e caracterização de personagem, mesmo que ele não a compartilhe com seu alunado. No caso da caracterização de personagem, o professor deve se perguntar questões centrais para se compreender melhor o processo de caracterização como, por exemplo, o que é um personagem? Há mais de um tipo? Se sim, qual é a (ou quais são) sua tipologia mais utilizada? Quais são os personagens mais marcantes encontrados na literatura inglesa? Quais são suas histórias, objetivos e características físicas? Entre muitas outras. É também importante que o professor saiba quais são os estudos literários mais relevantes sobre a caracterização do personagem.

Sendo assim, proponho a discussão (em pares ou em grupos pequenos) desse tópico (caracterização dos personagens) com base no conto apresentado por meio da utilização de perguntas abertas na língua-alvo (no nosso caso, a língua inglesa) para que os alunos possam paulatinamente construir tanto sua compreensão do que seja um conto ciberliterário quanto os conceitos teórico-científicos relevantes para se compreender futuramente outros contos ciberliterários.

O professor de língua estrangeira pode utilizar as perguntas propostas por Carly Watters (2014) sobre a caracterização dos personagens em textos narrativos:

1. What do they look like?
2. What do they like to wear?
3. How do they like to socialize?
4. What was their role in their family growing up?
5. What were they most proud of as a kid?
6. What did they find terribly embarrassing as a kid?
7. What was their first best friend like?
8. What 'group' were they in during their high school years?
9. What did they want to be when they grew up—and what did they end up becoming?
10. What are their hobbies?
11. What music do they listen to?
12. What annoys them?
13. What makes them laugh?
14. Are they a dog or a cat person?

15. What season do they enjoy most?
16. What makes them embarrassed as an adult?
  17. Do they drink alcohol?
18. What do they feel most passionately about?
19. What trait do they find most admirable in others?
20. Do they want a job that helps people or a job that makes money?
  21. Are they a leader or a follower?
  22. What scares them?
  23. What are their long term goals?
  24. What are their short term goals?
  25. What are their bad habits?
26. If they could have lived in another decade which would it have been?
  27. What do they do when they're bored?
  28. What do they think happens after we die?
29. If they were to come into money what would they do with it?
  30. Who was the love of their life?

Na ação 4, o professor deve propor um sistema de tarefas particulares a serem resolvidas de forma geral pelos alunos de língua estrangeira. Uma forma de incentivar seus alunos a exercitarem o gênero textual ensinado é por meio da Escrita Criativa. No caso específico do conto ciberliterário, há várias questões as quais devem ser levadas em conta. Uma dessas questões é a utilização de imagens e hiperlinks. Por isso, o professor de língua estrangeira deve ter conhecimento mais profundo das ferramentas as quais o possam auxiliar na sua orientação para a elaboração de um conto ciberliterário.

O seguinte site, chamado de Storybird, é uma dessas ferramentas de fácil manuseio, além de ser disponibilizado gratuitamente.

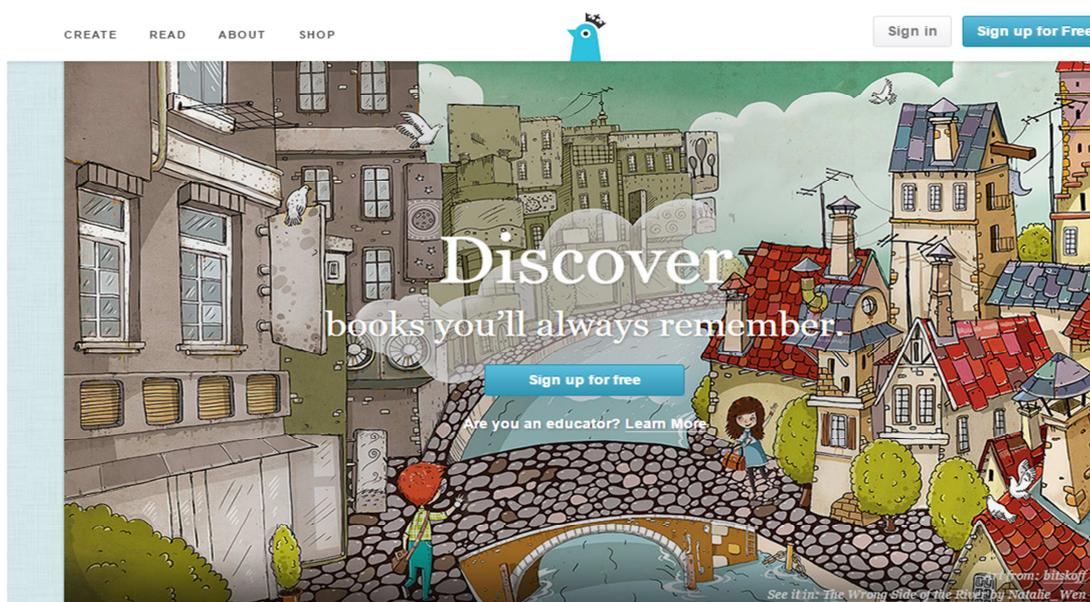
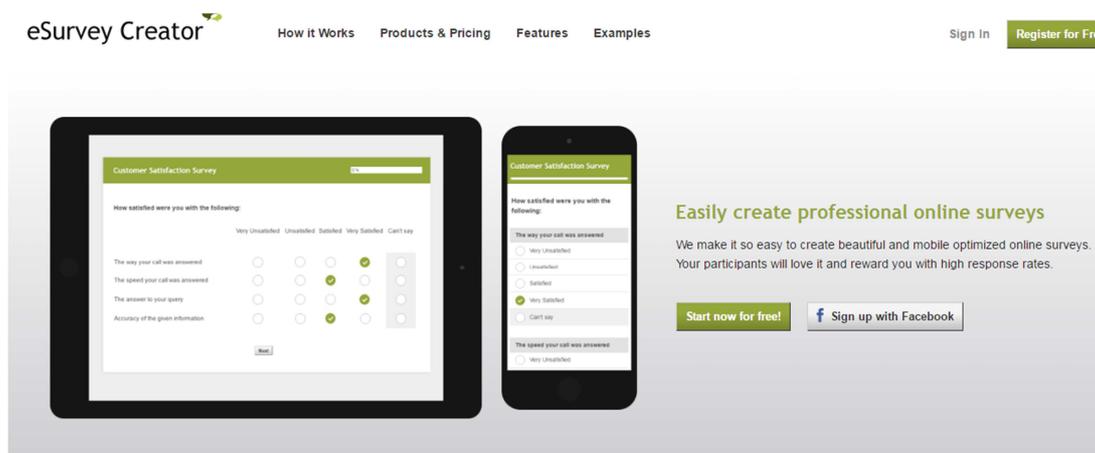


FIGURA 3. Disponível em <https://storybird.com/>. Acesso em 14/07/2016.

Referente à ação 5 (monitorar o desempenho das ações precedentes) e 6 (avaliar a assimilação do modo geral que resulta da resolução da tarefa de aprendizagem dada), o professor de língua estrangeira deve acompanhar o passo a passo da elaboração do texto criativo de seu alunado, assim como avalia-lo de forma adequada. Um dos procedimentos mais eficazes para a consubstanciação da quinta e sexta ação é a prática de *feedback*. De acordo com Mory (2004), a prática de *feedback* se refere a qualquer tipo de procedimento ou, até mesmo, comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta.

Para deixar as sessões de *feedback* mais atrativas, o professor de língua estrangeira pode criar perguntas a serem respondidas online por seus respectivos alunos. O site eSurvey creator oportuniza aos professores de diferentes disciplinas a chance de desenvolver questionários online que podem ser acessados em diferentes tipos de plataformas digitais, além de ser de fácil acesso (pode ser acessado por meio de uma conta simples do Facebook) e gratuito, como pode ser verificado na figura a seguir:



More than 500,000 users from all over the world have signed up and love our product!

FIGURA 4. Disponível em <https://www.esurveycreator.com/>. Acesso em 08/08/2016.

## Conclusão

O uso de textos literários em sala de aula pode ser uma ferramenta poderosa para os professores de língua estrangeira. Entretanto, isto só ocorrerá se o professor souber utilizá-los adequadamente. A utilização do texto literário apenas para ensinar gramática e/ou tradução é limitar substancialmente sua potencialidade e reforçar intensamente somente leituras herméticas dele. Sendo assim, a adoção da pedagogia

desenvolvimental de Davydov (1988) pode ser uma alternativa eficaz para trabalhar o texto literário nas suas mais diversas facetas. Isto porque, a pedagogia desenvolvimental de Davydov (1988) enfatiza o papel do professor como auxiliador na construção do conhecimento do aluno, promovendo diversas tarefas para que o alunado possa compreender mais profundamente conceitos abstratos na concretização deles.

### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CANDIDO, A. “O direito à Literatura”. In: **Vários Escritos**. 3a. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAIKLIN, S. Capítulo 13 do livro: Wells, Gordon e Claxton, Guy Claxton (Eds.). **Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education**, New York: Blackwell Publishing Ltd., 2002.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. **What is real learning activity?** In M. Hedegaard, & J. Lompsher (ed.) Learning activity and development. Aarhus: Aarhus University Press; 1999.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. Porto Alegre: Globo, 1974.

KATO, Mary, org. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, Pontes, 1995.

LEFFA, Wilson J. **A leitura da outra língua. Leitura**; Teoria e Prática, Campinas, Associação de Leitura do Brasil, v. 8, n. 13, p. 15-24, 2000.

MANCELOS, João. **Um pórtico para a escrita criativa**. Pontes & Vírgulas: revista municipal de cultura, 2010.

MORY, E. H. Feedback research review. In: JONASSEM, D. (Comp.). **Handbook of research on educational communications and technology**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 745-783.

MURRAY, D. M. **Writing as process: how writing finds its own meaning**. In Donovan, T. & McClelland, B. (Eds.), *Eight approaches to teaching composition*. Urbana, Il: National Council of Teachers of English. 2003. p. 3-20.

POPE, R. **Creativity: Theory, History and Practice**. New York: Routledge, 2005.

ROMERO, T. R. S. **Linguagem e memória no construir e futuros professores de inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, p. 401-420, 2008.

TERRA, M.R. **Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)**. Trabalhos em linguística aplicada, Campinas-SP, v. 43(1), p. 97-113, 2004.

VASCONCELOS, V. J. B. **O conceito de mediação e ZDP em sala de aula de língua estrangeira**. Revista Didática Sistêmica, Rio Grande do Sul, v. 2, Trimestre : Janeiro-março, p. 38-44 de 2006.

VYGOSTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

WATTERS, C. Disponível em <<https://carlywatters.com/2014/01/13/30-questions-to-ask-your-main-character/>>. Acesso em 02/07/2016.

Artigo recebido em: 09/08/2016

Artigo aprovado em: 21/11/2016