

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELA DOS SANTOS SALAZAR**

**TEXTOS LITERÁRIOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO *IT  
FITS*: AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA O  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA PERSPECTIVA  
DIALÓGICA DE BAKHTIN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, com requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. André Cechinel.

**CRICIÚMA – SC  
2015**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S161t Salazar, Daniela dos Santos.

Textos literários presentes no livro didático It Fits : as contribuições da literatura para o ensino de língua inglesa à luz da perspectiva dialógica de Bakhtin / Daniela dos Santos Salazar ; orientador : André Cechinel. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2015.

149 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2015.

1. Ensino da língua inglesa. 2. Língua inglesa – Livros didáticos. 3. Análise do diálogo. 4. Literatura . 5. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovitch), 1895-1975 - Crítica e interpretação. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.652

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

## PARECER

DANIELA DOS SANTOS SALAZAR

**“TEXTOS LITERÁRIOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO IT  
FITS: AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA O  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA PERSPECTIVA  
DIALÓGICA DE BAKHTIN”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de março de 2015.

### BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. André Cechinel  
(Orientador - UNESC)

  
Prof. Dr. Celdos Fritzen  
(Membro - UFSC)

  
Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral  
(Membro - UNESC)

Profa. Dra. Angela Cristina Di Palma  
Back  
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
Coordenador do PPGE-UNESC

  
Daniela dos Santos Salazar  
Mestranda



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que, iluminou meus pensamentos, minhas atitudes e principalmente as minhas escolhas frente a todas as dificuldades enfrentadas nos últimos dois anos.

Ao querido e competente Prof. Dr. André Cechinel, que com toda a paciência me orientou no decorrer dessa caminhada, ajudando-me e incentivando-me diante de todos os desafios encontrados durante o Mestrado em Educação, serei eternamente grata.

Meus sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral e ao Prof. Dr. Celdon Fritzen, pelos apontamentos na banca de qualificação e, também, por aceitarem o convite para integrar a banca de defesa.

Ao grupo de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, agradeço a acolhida.

À FAPESC, responsável pela minha permanência no Mestrado em Educação, agradeço pela concessão da bolsa para realizar os estudos.

Minhas amigas Barbara Andrade, Cristiane Scheffer, Hieda Wrobel, Janete Salazar e Sylvia Louzada, obrigada pelo apoio e preocupação com o meu bem estar.

Aos novos amigos Aline Cardoso, Ana Maria Barbosa, Andréa Alves, Aristides Cambuta, Sílvia Fontana e Soênia Fernandes, foi muito bom contar com a amizade de vocês nesses dois anos de estudo.

A Vanessa, secretária do PPGE, o meu muito obrigado pela atenção, competência, educação e carinho com que sempre me atendeu.

A Jenifer, responsável pela impressão de todas as minhas cópias durante o curso, o meu reconhecimento pela sua eficiência.

Aos meus irmãos Débora e André, meus cunhados Robson e Gabriela agradeço a preocupação e as palavras de incentivo.

Aos meus pais Lereu e Hélia, obrigado por cuidar muito bem dos meus filhos sempre que precisei, aceitar minhas ausências em alguns finais de semana e, principalmente, me mostrarem a importância do conhecimento.

Aos meus filhos amados e razões da minha existência, Matheus e Dimitry, obrigado por toda a compreensão e palavras carinhosas sempre que percebiam a minha exaustão.

E, por fim, ao meu esposo Paulo agradeço o modo com que me ama, me entende e me incentiva, sempre me lembrando o quanto sou capaz, quando nem mesmo eu acredito.



“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, como o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.”

Mikhail Mikhailovich Bakhtin



## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o modo como os textos literários presentes no livro didático da coleção *It Fits* podem contribuir para o ensino de língua inglesa. Trata-se de uma coleção avalizada pelo Programa Nacional do Livro Didático - Língua Estrangeira Moderna para ser usada nas escolas públicas brasileiras entre 2014/2016. Diante do exposto, nosso percurso investigativo buscou responder o seguinte questionamento: como o livro didático *It Fits* dispõe da literatura para o ensino de língua inglesa? Para a análise, contamos com os textos e fragmentos de textos literários presentes no volume 4, destinado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, séries finais, para atender aos procedimentos que buscamos na nossa análise. Desse modo, apresentamos os gêneros literários presentes no volume 4, a leitura das atividades propostas a partir dos textos e dos fragmentos de textos literários, observando o modo como as atividades são exploradas a fim de promover o ensino de língua inglesa e, também, algumas considerações que se referem à avaliação do capítulo de análise tendo em vista a teoria de Bakhtin. Para tanto, nossa pesquisa contou com as contribuições de Bakhtin (2009; 2010; 2011; 2013), Kumaravadivelu (2003); Paiva (2005; 2009; 2010a; 2010b; 2011), Zilberman (1988; 2006; 2009) entre outros teóricos. A análise mostrou que o volume 4, da coleção *It Fits*, por vezes dispõe da literatura para o ensino de língua inglesa, considerando uma aprendizagem dialógica. No entanto, também foi possível constatar que em alguns momentos as estruturas gramaticais se destacaram, comprometendo a construção do conhecimento a partir das relações de interação na sala de aula. Esta pesquisa oportunizou reflexões acerca das contribuições da literatura para enriquecer e significar o aprendizado de língua inglesa.

**Palavras-chave:** Dialogismo; Ensino de Língua Inglesa; Literatura; Livro didático.



## ABSTRACT

This research aimed to investigate how literary texts present in the textbook *It Fits* collection can contribute to the English language teaching process. This is a collection endorsed by the (Programa Nacional do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna) to be used in Brazilian public schools between 2014/2016. Before it, our investigative journey sought to answer the question: how the textbook *It Fits* uses literary texts for English language teaching? For the analysis we have the texts and fragments of literary texts in book 4, for students in the 9th grade of elementary school, final grades, to attend the procedures that we seek in the analysis. Thus, we present the literary genres in book 4, the reading activities from the texts and literary texts fragments, observing how the activities are explored in order to promote the English language teaching process. We present also some considerations about the evaluation of the chapter for analysis according to Bakhtin's theory. Our research was based on Bakhtin (2009; 2010; 2011; 2013), Kumaravadivelu (2003), Paiva (2005; 2009; 2010a; 2010b; 2011), Zilberman (1988; 2006; 2009), and other theorists. The analysis showed that the book 4 in the collection *It Fits* sometimes uses literature in the English language teaching process, considering a dialogical learning. However, the grammatical structures stood out, affecting the construction of knowledge from the interactive relation in classroom. This research provided an opportunity for reflections on the contribution literature to signify the English language learning process.

**Keywords:** Dialogism; English Language Teaching Process; Literature; Textbook.



## LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Espaço biblioteca. ....	104
Figura 2: Gêneros literários. ....	105
Figura 3: Fragmento do poema “Autopsychography”.....	106
Figura 4: Fragmento do romance Camp Rock. ....	108
Figura 5: Fragmento do conto de fadas The Tales of Beedle the Bard. .....	110
Figura 6: Atividade sobre os fragmentos do poema, do romance e do conto de fadas.....	111
Figura 7: Atividade em grupos sobre os fragmentos.....	112
Figura 8: Atividades em grupos sobre as referências das obras. ....	114
Figura 9: Atividades em grupos sobre os fragmentos literários. ....	115
Figura 10: Fragmento do romance Matilda. ....	116
Figura 11: Poema de George Eliot. ....	118
Figura 12: Referências gramaticais: <i>Present Perfect</i> . ....	119
Figura 13: Atividades prévias para a produção da última estrofe do poema “The World is Great” “O mundo é maravilhoso”.....	120
Figura 14: Poema “The World is Great”.....	121
Figura 15: Poema “Alone”.....	123
Figura 16: Referências gramaticais: <i>Indefinite Pronouns</i> . ....	124
Figura 17: Atividades de pré-leitura.....	125
Figura 18: Atividades sobre o conto.....	126
Figura 19: Conto: Marcovaldo or The Seasons in the City. ....	127
Figura 20: Atividades sobre o conto.....	128



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>2 CONCEITOS DE MONOLOGIA, DIALOGIA E POLIFONIA EM BAKHTIN</b> .....	<b>25</b>
2.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO .....	25
2.2. PERSPECTIVA DIALÓGICA EM BAKHTIN .....	32
2.3 DOSTOIÉVSKI E A POLIFONIA .....	37
<b>3 O ENSINO DE INGLÊS</b> .....	<b>43</b>
3.1 UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO E SOCIAL.....	43
3.2 O CURSO DE LETRAS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA..	45
3.3 O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA .....	49
3.4 A AUTONOMIA DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM .....	53
3.5 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA SEGUNDO OS PCN .....	56
3.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DO MÉTODO.....	59
3.7 A INTEGRAÇÃO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA.....	65
<b>4 LITERATURA</b> .....	<b>71</b>
4.1 A LITERATURA E ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O SEU PERCURSO HISTÓRICO .....	71
<b>4.1.1 Apontamentos iniciais sobre a aprendizagem linguística e a literária ao longo da história</b> .....	<b>75</b>
4.2 O TEXTO LITERÁRIO.....	77
<b>4.2.1 O texto literário na aula de Língua Inglesa</b> .....	<b>80</b>
4.3 LITERATURA E ENSINO.....	81
4.4 O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE BAKHTIN .....	87
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>92</b>
<b>6 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO IT FITS</b> .....	<b>97</b>
6.1 APRESENTAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO <i>IT FITS</i> .....	97
6.2 O VOLUME 4.....	99
<b>6.2.1 As unidades selecionadas para a análise</b> .....	<b>100</b>
6.3 ANÁLISE DOS TEXTOS LITERÁRIOS PRESENTES NAS UNIDADES SELECIONADAS .....	100
<b>6.3.1 Exposição dos gêneros literários</b> .....	<b>100</b>
<b>6.3.2 As atividades propostas a partir dos textos literários</b> .....	<b>103</b>
<b>6.3.3 Avaliação geral do capítulo de análise sob a perspectiva teórica de Bakhtin</b> .....	<b>129</b>



<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa tem feito parte da trajetória profissional de muitos professores formados no curso de Letras, ao longo dos anos. Muitos desses atuam em uma mesma série desde o fim da graduação, outros já iniciaram sua trajetória mesmo antes da conclusão do curso e, ainda, há os que ministram aulas da educação infantil até o ensino médio. Também cabe mencionar que há os que se dedicam apenas a ministrar aulas nos cursos particulares, cuja opção se dá, em muitos casos, pelo número reduzido de alunos nas salas de aula. Desse modo, é oportuno comentar que muitos são os relatos de professores de Língua Inglesa quanto às dificuldades enfrentadas ao longo da carreira e poucas são as possibilidades de mudança para tornar o aprendizado de língua inglesa mais eficiente e significativo para os alunos. Com o passar dos anos na carreira do magistério, alguns professores passam a se dedicar somente a um segmento (e aqui faço a minha inclusão enquanto professora de Língua Inglesa no ensino fundamental, séries finais).

Partindo dessa premissa, iniciamos nossa investigação destacando alguns apontamentos sobre o ensino de língua inglesa. Nos últimos anos este tem assumido um caráter de extrema importância e vem sendo objeto de muitas pesquisas no meio acadêmico, com convites a inúmeras reflexões acerca de novas abordagens para o seu ensino no contexto da sala de aula. De acordo com Schmitz (2011, p. 114), “[...] hoje em dia as universidades federais, estaduais e algumas particulares estão colaborando muito mais do que em tempos passados para melhorar a qualidade de ensino, não somente em língua estrangeira, mas também em outras disciplinas”. Além disso, o autor salienta que, desde 1970, houve mudanças significativas relativas ao ensino e à educação em geral. Segundo Schmitz (2011), comparando aquela época com os dias atuais, pode-se afirmar que o ano de 1970 se caracterizava pela falta de estudos específicos, ou seja, as pesquisas nessa área eram poucas ou inexistentes. Entretanto, nos dias de hoje, contamos com uma gama maior de pesquisas sobre o ensino da língua estrangeira e, segundo o autor, aos professores precisam ser oferecidas oportunidades para aprofundar o conhecimento sobre a língua inglesa bem como sobre as metodologias para o ensino da língua.

Nós professores nos deparamos com inúmeras situações no cotidiano em que, muitas vezes, nos vemos impotentes quanto ao ensino de uma segunda língua para que ocorra de modo eficiente e significativo para os alunos. Diante disso, contamos com as contribuições de Leffa

(1999) no que diz respeito ao ensino de língua inglesa. O autor afirma que, no decorrer da história, o ensino de língua inglesa contou com períodos de instabilidade, ou seja, o ensino passa a ser ora obrigatório, ora não obrigatório, a carga horária passa a ser reduzida e algumas mudanças ocorreram em relação às metodologias e aos conteúdos. Do mesmo modo, Celani (2008) aponta que “as línguas modernas não foram aceitas como disciplinas, parte da educação escolar, até o início do século XVII. [...] No final do século XIX, no entanto, muitas escolas européias tinham incluído uma ou mais línguas modernas em seus currículos” (CELANI, 2008, p. 31). Todavia, a autora afirma que após o ano de 1960 uma nova história com relação ao ensino de língua inglesa começa a ser delineada, e a própria guerra contribuiu para o surgimento de novas metodologias para a aprendizagem de língua inglesa. A autora observa que, como consequência do pós-guerra, foi possível fazer uso de uma ampla variedade de profissionais especialistas no ensino de língua estrangeira, formados por um momento político, social e econômico diferente do modelo que imperava.

No entanto, mesmo com os avanços no ensino da língua inglesa com o passar dos anos, no contexto atual nos deparamos com a ausência de políticas educacionais que privilegiem o aprendizado efetivo de língua inglesa, currículos desatualizados, baixos salários dos professores, cargas horárias de trabalhos semanais desumanas, alunos desmotivados, escolas sucateadas, entre outros. Conforme destaca Gimenez (2011, p. 49),

A tudo isso, se soma hoje a necessidade de reconceituar o ensino de língua inglesa, que se distancia cada vez mais do conceito de língua estrangeira, com novos sentidos atribuídos não só por alunos nas escolas como também por pais que deslocam os objetivos de aprendizagem para finalidades instrumentais.

É necessário que alunos, professores, pais e autoridades estejam unidos e interessados num só objetivo: transformar o ensino de língua inglesa no contexto brasileiro. Para que isso aconteça, é importante somar forças vislumbrando uma mesma perspectiva de avanço. Paiva (2011, p. 38) pontua que “o papel da escola, seja ela pública ou particular, é limitado no processo de aquisição, e as atividades que oferece são sempre insuficientes para se aprender qualquer língua estrangeira”.

Partindo dessas considerações iniciais relacionadas ao ensino de língua inglesa, bem como das reflexões e vivências no dia a dia na sala de aula enquanto professores, nos questionamos: como o ensino de língua inglesa pode se tornar mais eficiente e significativo para os alunos de 9º ano de escolas públicas brasileiras, tendo como instrumento o livro didático disponibilizado pelo governo federal? De posse das três coleções didáticas para o ensino de língua inglesa, destinados ao ensino fundamental, séries finais, passamos a uma análise preliminar sobre o modo como esse material se apresenta aos alunos. Em uma das coleções nos chamou a atenção o fato de apresentar, no material destinado ao 9º ano, vários tipos de textos literários. Desse modo, partindo da afirmação de que a literatura pode contribuir para o ensino da língua inglesa, apontamos que essa contribuição será proveitosa, se os textos literários forem usados como um recurso para trocas linguísticas e não como um objeto especializado, ou seja, como um objeto utilizado para identificar dados pontuais, datas, períodos, entre outros. De acordo com Tolentino (1996, p. 177-178),

[...] existe a ideia de tornar textos literários mais acessíveis, e usá-los em atividades que promovam o aprendizado da língua, numa tentativa de desenvolver e entender a competência linguística, ao mesmo tempo em que ajude o aprendiz a compreender e apreciar textos literários.

Conforme aponta a autora, o texto literário utilizado na sala de aula de Língua Inglesa proporciona ao aluno a leitura de vários gêneros literários. O uso desses textos, além de familiarizar os alunos com estilos diferentes de leituras, oportunizando um grande enriquecimento cultural, contribui para discussões em sala de aula nas quais os alunos interagem com o professor e com seus colegas, de modo verdadeiro e não instrumental, expressando opiniões, respondendo a questionamentos, discutindo ideias, buscando novos desafios numa perspectiva dialógica, de interação.

Com isso, a partir de análises voltadas para a presença da literatura em um livro didático em particular, intitulado *It Fits*, disponibilizado pelo governo federal para os alunos de escolas públicas, a partir de 2014, nosso objetivo geral busca investigar como o livro didático *It Fits* se vale da literatura para o ensino de língua inglesa. Para tanto, pretendemos centrar nossos estudos nos conceitos bakhtinianos sobre a linguagem, nos quais o autor defende que as relações dialógicas

estão sempre presentes na linguagem e acontecem a partir da interação social dos indivíduos e, trataremos do ensino de língua inglesa a partir da literatura tendo em vista a perspectiva dialógica, baseados nos conceitos de Bakhtin.

Santos Jorge e Tenuta (2011) apontam que houve uma grande evolução no contexto da escola pública brasileira no que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira. Segundo os autores, o edital para o PNLD 2011 – LEM (Programa Nacional do Livro Didático 2011 – Língua Estrangeira Moderna) é considerado como um marco no ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira. O PNLD já existe há mais de 10 anos, e somente no edital de 2011 é que o Ministério da Educação decidiu incluir a área de língua estrangeira na distribuição de livros didáticos de inglês e espanhol. Podemos considerar que tivemos um avanço muito significativo na área de língua estrangeira, e mais, esses livros, conforme Santos Jorge e Tenuta (2011), obedecem a critérios de seleção, gerais e específicos, relacionados aos componentes da Língua Estrangeira Moderna, de modo a “assegurar ao aluno de escola pública no Brasil o direito de aprender o inglês ou o espanhol, com qualidade, ao longo dos quatro anos do ensino fundamental” (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011, p. 125). Desse modo, podemos contar com esse recurso, avalizado pelos órgãos competentes, para enriquecer, significar e diversificar o ensino de língua inglesa.

Também, é importante salientar que com a presença de textos literários no volume destinado aos alunos de 9º ano, estaremos investigando, entre outros, as contribuições da literatura para o ensino de língua inglesa. Acreditamos que o contato com a literatura é enriquecedor e que devemos viabilizar ao aluno esse encontro. É necessário considerar que os professores de Língua Inglesa têm acesso tanto à literatura brasileira quanto à inglesa nos cursos de graduação em Letras e, depois de concluída a graduação, não socializam esse conhecimento com seus alunos, muitas vezes por estarem atrelados aos currículos engessados das escolas em que ministram suas aulas. Segundo Festino (2011 p. 55), “[...] o texto literário é central para uma abordagem ou o ensino de inglês que vá além da formação linguística para se tornar um ato de educação, porque envolve o aluno em um gesto crítico de reflexão”<sup>1</sup>. Com isso, o aluno tem a oportunidade não só de aprendizado em língua inglesa, mas também de crescimento intelectual e

---

<sup>1</sup> “[...] the literary text is central to an approach to the teaching of English that goes beyond linguistic training to become an act of education because it engages the learner in a critical act of reflection”.

cultural, tendo em vista a diversidade de textos literários que podem ser trazidos para a aula, bem como a complexidade de seus temas.

Entretanto, mesmo entendendo a importância da literatura para a formação do indivíduo, percebemos a sua ausência nos currículos do ensino fundamental, séries finais, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa. Conforme destaca Widdowson (1984), com o passar dos anos a literatura foi substituída pela linguística nos programas de linguagem. Segundo o autor, a literatura já desfrutou de um grande prestígio no estudo da língua e também já foi assumida como parte essencial do aprendizado, no qual o contato com obras literárias era imprescindível, porque facilitava o aprendizado, contando com recursos como apresentações de peças de teatro, poemas e obras de ficção.

Assim, o presente trabalho terá como objetivos específicos analisar de que modo os textos literários são utilizados no livro didático e como as atividades são exploradas a fim de promover o aprendizado de língua inglesa. O outro objetivo específico da investigação buscará compreender a relação dialógica do leitor com os textos literários presentes no livro didático *It Fits*, destinado aos alunos de 9º ano.

Então, no primeiro capítulo trataremos de apresentar as reflexões teóricas de Bakhtin e alguns conceitos por ele expostos acerca da linguagem. Neles, o autor defende que as relações dialógicas acontecem a partir da interação social entre os indivíduos e que estão sempre presentes na linguagem. Em consonância, o nosso percurso será acompanhado pelos apontamentos referentes ao signo, a palavra, bem como a sua importância na comunicação, e a linguagem, cuja manifestação acontece na interação entre os indivíduos. A fim de evidenciar o dialogismo, salientamos as questões relacionadas ao movimento da linguagem, bem como as considerações sobre o enunciado. Ainda fazendo parte do nosso estudo, os conceitos de polifonia e monologia serão expostos para oferecer um melhor entendimento em relação ao discurso literário.

No segundo capítulo mostraremos um breve panorama histórico e atual do ensino de língua inglesa. Será apresentado o contexto no qual se destacam o papel do professor de língua estrangeira, tendo como foco o professor de Língua Inglesa, o curso de Letras, a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, a aprendizagem de língua inglesa, os métodos de ensino para o processo de aquisição da língua e, também, a integração das habilidades linguísticas para o aprendizado de língua inglesa, valorizando a interação no contexto da sala de aula.

A seguir, no terceiro capítulo, faremos alguns apontamentos sobre a aprendizagem linguística e literária ao longo da história, o papel

do texto literário na aula de Língua Inglesa, aspectos referentes à literatura e ensino e, por fim, o ensino de literatura tendo em vista a concepção dialógica de Bakhtin, baseado no referencial teórico pertinente à temática, evidenciando o dialogismo como movimento constitutivo da linguagem. Bakhtin defende que as relações dialógicas estão sempre presentes na linguagem e acontecem a partir da interação social dos indivíduos. Em seguida, buscaremos evidenciar as contribuições da literatura para o ensino de língua inglesa. Acreditamos que o ensino da literatura no ambiente escolar, partindo do princípio bakhtiniano do dialogismo, contribui para o aprendizado do aluno, representando uma outra perspectiva para o ensino de língua inglesa, ou seja, o aluno passa a ser visto como um sujeito interativo nas relações de sala de aula, tanto com os professores quanto com os colegas.

No quarto capítulo apontaremos a metodologia que será utilizada em nossa pesquisa e de que modo será explorada, enfatizando seus objetivos. Neste capítulo, o estudo terá como objetivo buscar as evidências e as informações sobre o objeto investigado. A partir do nosso estudo bibliográfico, contamos com o livro de inglês destinado ao 9º ano do ensino fundamental, séries finais, da coleção *It Fits*, cuja autoria é de Wilson Chequi, para buscar atender aos objetivos propostos para a nossa investigação.

No quinto capítulo apresentaremos a análise dos dados e os resultados obtidos, tendo como instrumento de pesquisa o livro didático, a fim de evidenciar o modo como os textos literários ali presentes contribuem para o aprendizado de língua inglesa. Vale lembrar que esse livro didático foi disponibilizado pelo governo federal e avalizado pelo Programa Nacional do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna, para ser utilizado nas escolas públicas brasileiras durante os anos de 2014/2015/2016.

Por fim, depois desse percurso, apresentaremos as considerações finais. De posse dos dados obtidos através da análise no livro didático, poderemos apontar como o volume 4, do livro didático *It Fits*, faz uso da literatura para o ensino de língua inglesa e, a partir disso, refletir sobre a nossa prática diária em sala de aula, visando uma maior flexibilidade no processo de aprendizagem, ou seja, tendo como referência o livro didático, podemos ajustá-lo ao nosso cotidiano escolar de modo a se utilizar da literatura presente nos livros didáticos para enriquecer e significar o aprendizado de língua inglesa.

## 2 CONCEITOS DE MONOLOGIA, DIALOGIA E POLIFONIA EM BAKHTIN

### 2.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO

O ponto de partida para este estudo está centrado nas reflexões teóricas de Bakhtin e nos diversos conceitos por ele expostos acerca da linguagem. O autor defende que as relações dialógicas estão sempre presentes na linguagem e acontecem a partir da interação social dos indivíduos. Desse modo, nosso caminho será acompanhado pelas considerações sobre o signo, entendido como ideológico e visto como um reflexo das estruturas sociais, a palavra, material de grande importância na comunicação da vida cotidiana, e a linguagem, que acontece a partir das relações sociais entre os indivíduos. Destacaremos, ainda, aspectos referentes ao dialogismo, entendido como o movimento constitutivo da linguagem, conceito-chave para a nossa pesquisa no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa a partir das relações dialógicas, na perspectiva de Bakhtin. Por fim, com o objetivo de ampliar o universo de nossa pesquisa com base nas relações dialógicas e de interação na sala de aula, acrescentaremos ao nosso percurso teórico o discurso literário encontrado nos textos polifônicos e monológicos. Tanto os discursos polifônicos quanto os monológicos derivam de atos discursivos de constituição dialógica, entretanto o primeiro se pauta pela presença de várias vozes, a voz do autor e das personagens, que se entrecruzam no diálogo e se revelam de modo livre, em um diálogo entre o tu-eu. O segundo se caracteriza pela presença de uma voz apenas, a voz do autor, de modo que a personagem fica estagnada porque sua autonomia foi negada no ato discursivo, ou seja, o autor dá a última palavra tanto para as personagens, quanto por si mesmo (BEZERRA, 2013).

Assim, iniciamos nossos apontamentos a partir das considerações sobre o signo. Bakhtin (2009) salienta que todo signo é de natureza social porque advém de estruturas sociais e todo signo é ideológico. Também, conforme destaca Bakhtin (2009), o signo e o ideológico estão em contato permanente e tudo que é ideológico possui um valor semiótico, e essa estrutura é responsável por manifestar a ideologia. Bakhtin (2009) argumenta que existem diferentes esferas no campo da ideologia e cada campo reflete e refrata a realidade à sua própria maneira, isto é, se o signo *reflete e refrata* uma realidade, não pode ser considerado apenas como um reflexo da realidade, mas a realidade

refratada e, assim, é necessário ter clareza de que a compreensão de um signo é a resposta a um signo, através de signos. Bakhtin (2009) considera que esse movimento dos signos é único e contínuo, não havendo ruptura na cadeia da criatividade e nem de compreensão ideológica, ou seja, Bakhtin acredita que os signos se deslocam de maneira ininterrupta de modo que um está sempre complementando o outro. O autor pontua que a consciência individual é mantida pelos signos que emergem das relações sociais, ou seja, os signos dos grupos sociais é que determinam a forma e a existência da consciência, na qual tanto a sua lógica quanto as suas leis são refletidas. Com isso, Bakhtin (2009) destaca que a interação semiótica (pelo discurso interior) de um grupo social é entendida como lógica da consciência, a comunicação ideológica. A partir desses apontamentos, podemos destacar que:

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando uma às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 2009, p. 34)

É por meio dos signos que a interação entre os indivíduos acontece. Essa interação estabelece a origem da consciência e dos fenômenos ideológicos, e é nesse momento que a comunicação vai ocorrer de modo claro e completo na linguagem. Bakhtin (2009) ressalta a importância da análise sobre a natureza do signo ideológico que existe a partir da materialização da comunicação social, efetivada quando fenômenos ideológicos são separados da consciência individual, isto é, para Bakhtin (2009, p. 35) esses fenômenos têm lugar no “material social particular dos signos criados pelo homem”, sendo o meio de comunicação dos indivíduos algo socialmente organizado. Sempre que a realidade se materializar enquanto signo, a consciência individual surgirá e assim, segundo o autor, “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico social” (BAKHTIN, 2009, p. 35). O meio ideológico social é que vai determinar a comunicação dos indivíduos bem como a origem da consciência.

Acerca das definições de Bakhtin a respeito da ideologia, Miotello (2013) afirma que a ideologia é “a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (p. 171). O autor observa que a ideologia dominante pode ser entendida a partir dos signos que estão presentes nas relações sociais, e estes são responsáveis pela realização da comunicação entre as relações de superestrutura e infraestrutura. Sejam as ideologias dominantes ou dominadas, podem ao mesmo tempo “[...] reproduzir a ordem social e manter como definitivos alguns sentidos das coisas [...], e ora podem discutir e subverter as relações sociais de produção de sociedade capitalista [...] desde que as mesmas obstaculizem o desenvolvimento das forças produtivas” (p. 171). Se os signos estão presentes em todas as relações sociais, as ideologias tanto podem atender às necessidades da classe dominante quanto da classe dominada.

Por sua vez, Faraco et al. (2001) destacam que os discursos têm significado de grande valor na vida dos grupos sociais, bem como nas lutas de classes a que são expostos diariamente. O autor ressalta que, baseados no contexto social dos grupos, não existem posições neutras, porque cada classe tem a sua compreensão de mundo e seus interesses próprios. Dentro dessa perspectiva, Bakhtin (2009) sugere que mudanças sociais, tanto maiores quanto menores, são percebidas na língua devido ao movimento de interação dos sujeitos, e assim essas mudanças são refletidas através das palavras. Segundo Miotello (2013, p. 172), as palavras “são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais”. Podemos entender que os signos se constituem mediante relações de interação que ocorrem nos conflitos sociais com grupos variados. Com isso, nas palavras de Bakhtin (2009, p. 37), “o material privilegiado da comunicação, na vida cotidiana, é a palavra”. Sendo a palavra um signo que se constitui pela interação entre diferentes indivíduos, podemos dizer que a cada momento em que as vozes dos indivíduos são manifestadas, encontramos a palavra, ou seja, a expressão da palavra, a sua manifestação que se dá a partir do signo.

Também, podemos destacar, de acordo com os estudos de Freitas (2001) sobre Bakhtin, que a construção do conhecimento se dá a partir da interação com o outro. Esse outro que atua na relação de interação tanto pode ser o professor, quanto os alunos, ou os que não têm acesso à escola, os excluídos ou os não educandos. De acordo com a autora (2001), a linguagem é o lugar dessa interação entre alunos e professores, e a palavra é o meio através do qual passam todas as significações, ou

seja, é importante mostrar os vários modos de ser que cada indivíduo apresenta, a maneira com que faz ou constroi as coisas pela interação e, assim, permitir uma possível réplica, uma contra-palavra. Nesse sentido, Stella (2013) assinala que desde as primeiras décadas do século XX, Bakhtin e seu círculo de estudiosos afirmam que tanto a palavra quanto a linguagem são entendidas a partir do contexto histórico e social. Podemos elucidar tais considerações tomando como referência uma reflexão acerca do texto *Discurso na vida e discurso na arte*, assinado por Voloshinov e publicado pela primeira vez em 1926.

Nesse texto, a palavra aparece relacionada à vida, à realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, concentrando em si as entoações do falante, entendidas e socialmente compartilhadas pelo interlocutor. As entoações são valores atribuídos e/ou agregados àquilo dito pelo locutor. Esses valores correspondem a uma avaliação da situação do locutor posicionado historicamente frente ao seu interlocutor. O falante, ao dar vida à palavra com sua entoação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva. (STELLA, 2013, p. 178)

Partimos do fato de que é na linguagem que o discurso acontece, e este abrange um ou mais interlocutores. Siqueira (2009) aponta que, por pertencermos a um determinado grupo social, em uma determinada circunstância histórica, podemos nos expressar por meio da linguagem, que traz em si uma carga ideológica representativa da concepção de mundo. A linguagem não se pauta pela individualidade, não se constitui sozinha, e o seu uso é a forma mais comum de expressão de um determinado comportamento social.

Além disso, o homem entendido como um ser social, que se faz presente e ativo nas relações de interação, também é um ser social na representação da realidade. Campos (2013) salienta que uma das representações da realidade parte do movimento de inserção e adaptação

do homem no seu contexto social, cuja demanda é reconhecer as diferentes vozes sociais, isto é, existe a possibilidade de ouvir essas vozes na comunicação verbal dos indivíduos nas atividades diárias. O autor aponta que qualquer outra forma de comunicação, além da palavra e da linguagem, seja oral ou escrita, só concebe significação se estiverem presentes o emissor e o receptor.

Desse modo, Bakhtin (2009) define como um grave erro se referir à língua como um sistema de normas imutáveis e ressalta que a existência da língua é partilhada por todos os membros de uma comunidade linguística e, essa, constitui a consciência individual dos indivíduos. De acordo com Bakhtin (2009, p. 95), entende-se como sistema linguístico o resultado de uma “reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação”. Para o autor, o locutor necessita e faz uso da língua para satisfazer as suas necessidades enunciativas concretas, ou seja, “para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala” (BAKHTIN, 2009, p. 95).

Segundo Bakhtin (2009), ao utilizar as formas normativas em um determinado contexto concreto, o locutor cria uma nova significação. Para o autor, sob o ponto de vista do locutor a forma linguística em um determinado contexto permanece sempre igual, diferente do signo, sempre variável e flexível. O receptor considera a forma linguística utilizada por uma comunidade como um signo variável e flexível e “não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo” (BAKHTIN, 2009, p. 96). Vale ressaltar que, para o autor, o signo é descodificado e o sinal é identificado. O sinal é considerado uma entidade de conteúdo imutável, que não pertence ao domínio da ideologia e, segundo Bakhtin (2009), a forma linguística não alcançará nenhum valor linguístico, enquanto for entendida pelo receptor apenas como um sinal. Para o autor, na fase inicial da aquisição da linguagem, a pura “sinalidade” não se faz presente, isto é, mesmo no início da aquisição da linguagem a forma linguística é conduzida pelo contexto e já constitui um signo. O que “constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a palavra no seu sentido particular” (BAKHTIN, 2009, p. 97).

Diante desses apontamentos, Bakhtin (2009) salienta que no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, observa-se que o sinal, destacado pelo autor como “sinalidade”, não foi totalmente entendido. O que Bakhtin (2009, p. 97-98) salienta é que “a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela

compreensão”. Por outro lado, segundo o autor, na língua materna o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados. De acordo com Bakhtin (2009, p. 98)

Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. Para que se passe a perceber a palavra como uma forma fixa pertencente ao sistema lexical de uma língua dada – como uma palavra de dicionário –, é preciso que se adote uma orientação particular e específica.

Em se tratando da palavra, entendida por Bakhtin (2009) como o que se apresenta sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial, pode-se considerar o fato de que, ao compreender a palavra, apresentamos alguma reação perante ela mediante “ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2009, p. 99). Para o autor, no estudo de uma língua estrangeira, as correções acontecem a partir de situações entendidas como anormais ou particulares, ou seja, conforme ressalta Bakhtin (2009, p. 99),

Em condições normais, o critério de correção linguística cede lugar ao critério puramente ideológico: importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar. A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor.

Diante disso, Bakhtin aponta como algo errôneo por parte do objetivismo abstrato<sup>2</sup>, o fato de separar a língua do seu conteúdo ideológico, ou seja, de modo algum a língua pode ser considerada apenas como um “sistema de formas normativas” (BAKHTIN, 2009, p. 99). Desse modo, em relação à aprendizagem de língua estrangeira, o autor aponta que não se trata apenas de decifrar uma língua estrangeira, mas decifrá-la e ensiná-la. Cabe ressaltar que a base do objetivismo abstrato contou com algumas categorias vindas da palavra estrangeira:

Nas formas linguísticas, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável; o abstrato prevalece sobre o concreto; o sistemático abstrato prevalece sobre a verdade histórica; as formas dos elementos prevalecem sobre as do conjunto; a reificação do elemento linguístico isolado substitui a dinâmica da fala; a polissemia e plurivalência vivas; representação da linguagem como um produto acabado, que se transmite de geração em geração; incapacidade de compreender o processo gerativo interno da língua. (BAKHTIN, 2009, p. 106)

Contando com os apontamentos de Bakhtin (2009), podemos salientar que a língua está em constante processo de evolução e através dela o despertar da consciência ocorre. Quando isso acontece é porque os indivíduos adentraram a corrente da comunicação verbal. Para o autor, tendo em vista a consciência constituída a partir da língua materna, o processo de aquisição de uma língua estrangeira se confronta com uma língua já pronta e, assim, a assimilação da língua estrangeira acontece.

Podemos afirmar que a realidade dos indivíduos é refratada através da linguagem e existe sempre alguém fazendo uso da linguagem em algum lugar. Também salientamos que a linguagem não existe sem o seu suporte, ou seja, o signo. A linguagem tem como produto o sentido e, assim, ela reflete a posição do indivíduo diante do mundo, porque a linguagem não é só língua. Sendo o diálogo a condição do discurso constante da linguagem, a dialogia, a interação e a troca são entendidos

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma tendência que entende a língua como um sistema de normas fixas objetivas e incontestáveis. Nesta concepção o sistema linguístico é autônomo em relação ao ato de criação individual. (BAKHTIN, 2009)

como propriedades marcantes da língua. Assim, a partir dos apontamentos até então explicitados, continuaremos nosso caminho teórico no sentido de expor o que Bakhtin compreende por dialogismo e suas relações no processo de interação, partindo dos conflitos do cotidiano entre os indivíduos bem como suas relações no campo educacional, tendo como espaço a sala de aula de Língua Inglesa.

## 2.2. PERSPECTIVA DIALÓGICA EM BAKHTIN

O conceito de dialogia em Bakhtin, fundamental para a compreensão de seu pensamento, amplia a nossa discussão porque indica o movimento constitutivo da linguagem e dos elos estabelecidos entre diferentes vozes. É a partir desse conceito que Bakhtin estudou o discurso interior, o monólogo, a comunicação diária, os variados gêneros do discurso e a própria literatura. Nas palavras de Freitas (1999, p. 131), “é toda uma cosmovisão dialógica em busca de uma síntese dialética de todas as vozes”. Em outras palavras, é por meio das trocas estabelecidas na interação com o outro que o sujeito se constitui, e a sua concepção de mundo é constituída por relações dialógicas. Do mesmo modo, podemos acrescentar que o dialogismo diz respeito a essa comunicação com o outro. Esse ato de comunicação é realizado mediante a presença de duas vozes e não apenas de uma, e se efetiva a partir da interação. Para elucidar tais apontamentos, tomemos as palavras de Brait (2001, p. 78-79):

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.

Bakhtin faz distinção entre o caráter dialógico e o monológico. Nas palavras de Junqueira (2003), Bakhtin parte do conceito de vozes

para distinguir o monólogo do diálogo, ou seja, o discurso em que existe apenas uma voz denomina-se monólogo, já o discurso em que existem duas ou mais vozes, define-se como diálogo. De acordo com Junqueira (2003, p. 28).

Bakhtin contrasta a noção de diálogo com a idéia de monólogo, no qual os enunciados são proferidos por uma única pessoa ou entidade. [...] Diálogo e monólogo se diferem principalmente porque o primeiro considera apenas um falante, sem que o outro contribua, sem interação. Já o segundo, considera o outro, sua interação e contribuição no diálogo, para que o discurso continue, esperando uma resposta, uma réplica.

Desse modo, podemos considerar que o fio condutor do pensamento bakhtiniano é pautado pelo caráter dialógico da interação verbal entre falantes e do conflito de vozes que está sempre à espera de uma réplica, já que o discurso está em constante movimento. Com base nesses comentários, Faraco (2001 p. 118) salienta que, sob seu ponto de vista, o dialogismo pode ser entendido como uma *Weltanschauung*, ou seja,

[...] como um olhar compreensivo e abrangente do ser do homem e de seu fazer cultural. Um olhar que não está mirando apenas aspectos desse real, mas pretende captá-lo numa perspectiva de globalidade; que pensa a cultura como um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas; e entende o homem como um ser de linguagem [...], cuja consciência, ativa e responsiva [...], se constrói e se desenvolve alimentando-se dos signos sociais, em meio às inúmeras relações sociointeracionais, e opera internamente com a própria lógica de interação sóciosemiótica, donde emergem seus gestos singulares.

Por essa razão, conforme destaca Brait (2001), Bakhtin relata que todo ato humano é respondente e tudo que fazemos vem a estabelecer formas variadas de diálogos, e esses diálogos nem sempre são harmoniosos, porque envolvem crenças, valores e diferentes pontos de vista. Com isso, Brait (2001, p. 79) acrescenta que “dialógico e dialético

aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem”. A partir do momento em que o outro passa a ser valorizado na comunicação, outras vozes discursivas poderão ser ouvidas e, assim, poderão suscitar novos conflitos.

A comunicação na qual o outro se faz presente caracteriza-se tanto pela posição que o sujeito do discurso assume diante da sociedade, quanto pelo seu ponto de vista sobre a realidade que compartilha mediante a relações de interação. Nas palavras de Fiorin (2001), Bakhtin considera um privilégio para a língua que ela seja dialógica e entende que as relações dialógicas não necessariamente estão no diálogo face a face. A partir disso, a palavra do outro, no diálogo, é a palavra de um outro. Isso quer dizer que “o enunciador, para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu” (FIORIN, 2001, p. 128). As relações dialógicas se utilizam do discurso do outro para a partir disso formar o seu, ou seja, podemos afirmar que é um discurso que não se esgota porque sempre haverá uma resposta entre dois ou mais falantes.

Todavia, de forma contrária ao dialogismo, destaca-se o discurso monológico. Nos discursos monológicos as vozes não podem ser ouvidas, isto é, elas ficam escondidas, são abafadas no discurso e, nesse caso, o diálogo não se realiza. Barros (2001) comenta que nesse discurso existe apenas uma verdade e essa é considerada única e incontestável. Por isso,

[...] a única forma de contestar tais discursos é recuperar externamente a polêmica escondida, os confrontos sociais, ou seja, contrapor ao discurso autoritário um outro discurso, responder a ele, com ele dialogar, polemizar. [...] O discurso poético, por sua vez, é aquele que expõe, que mostra ou que deixa escutar o dialogismo que o constitui, a heterologia discursiva, as vozes contraditórias dos conflitos sociais. (p. 36)

Por essa razão, podemos destacar que o ensino de literatura na escola, tomando como base a proposta dialógica de Bakhtin, pode representar uma outra perspectiva de aprendizado para o aluno de Língua Inglesa. O aluno passa a ser visto não mais como um mero espectador no processo ensino-aprendizagem, mas como sujeito

interativo nas relações de sala de aula, expressando a sua voz, tanto com os professores quanto com os colegas. Dalvi (2013) adverte que o professor não deve abordar a literatura somente enfatizando datas ou períodos, ele deve estar atento ao conteúdo. A autora se refere à dimensão material da língua devido à sua importância no processo ensino-aprendizagem e salienta que “o estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer mais elitizadas), que exigirão seu esforço in(ter)-ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada na literatura” (DALVI, 2013, p. 74). O contato com discursos poéticos nas aulas de Língua Inglesa, tendo como foco textos literários, é uma oportunidade de aprendizado e enriquecimento cultural para o ensino da língua, sem priorizar o ensino fragmentado, ou seja, através dos discursos literários, temos a oportunidade de escutar diferentes vozes na sala de aula, oriundas de diferentes posições sociais.

Como já mencionado anteriormente, Bakhtin (2011) pontua que a língua está sempre em processo de evolução, em constante movimento, e com base nas interações verbais a língua revela o caráter social dos sujeitos. O autor afirma que o emprego da língua se dá mediante a enunciados, que se constituem em conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional. Esses três elementos estão unidos no todo do enunciado e são marcados pelas peculiaridades de um determinado campo (esfera) da comunicação humana. Por conseguinte, cada esfera de utilização da língua organiza seus tipos de enunciados e esses, de caráter social, de conteúdo ideológico, são entendidos como elos da corrente da comunicação verbal. Bakhtin (2011) aponta que o ato de interpelar é aquele que transmite pensamentos e sentimentos por meio de palavras. Os enunciados são heterogêneos, orais e escritos, e neles é possível evidenciar a reprodução do diálogo cotidiano nos mais variados gêneros do discurso que circulam por todas as esferas da atividade humana.

Por sua vez, Faraco et al. (2001) assinalam que todas as atividades de linguagem apontam para a dialogia entre os gêneros primários e secundários. Bakhtin (2011) acrescenta que tanto os gêneros primários quanto os secundários refletem as mudanças ocorridas no cotidiano e, por isso, esses gêneros discursivos são considerados os responsáveis pela transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Para Bakhtin, a língua tem contato com os variados tipos de enunciado, bem como com o cotidiano concreto, e assim a palavra adquire valor porque necessita da participação dos sujeitos. Sendo assim, Faraco (2001) destaca que

Bakhtin elabora uma concepção de linguagem que não a separa dos sujeitos reais e concretos: os falantes não são reduzidos a meros atualizadores de leis e códigos de um sistema linguístico inacessível, nem são assujeitados em sentido absoluto a uma supra-estrutura ideológico discursiva, mas também não são hipertrofiados na condição de fonte absoluta da expressão. [...] Pela primeira vez, parece possível pensar as questões da linguagem para além das amarras de um raciocínio dicotômico. Pela primeira vez parece possível pensar as questões do signo para além da cápsula dos sistemas formais, dos códigos que tudo preveem, tudo definem e que, por necessidade das opções teóricas de base, estabelecem uma relação fixa entre o significante e o significado. Pela primeira vez, parece possível entender os processos de significação como ao mesmo tempo relativamente estáveis e sempre abertos, porque percebidos como ações de natureza social, dependentes de relações sociais. Pela primeira vez, descortina-se a possibilidade de conectar o agir do homem – na sua condição essencial de ser sócio-histórico, criador, transformador e em permanente devir – com uma linguagem fundamentalmente plástica, isto é, adaptável à abertura, ao movimento, à heterogeneidade da vida humana. (FARACO, 2001, p. 122)

Partindo da premissa de que através da interação com o outro é que o diálogo acontece, podemos afirmar que o discurso se dá mediante um enunciado que pertence a um sujeito que participa de um discurso. Partimos da afirmação de Bakhtin (2011, p. 270) “de que a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se”, para salientarmos que o modo com que o homem interage e se constitui mediante a linguagem é entendido como dialógico, cuja característica se pauta pela necessidade do outro no seu espaço de troca.

Conforme destaca Bakhtin (2011), os enunciados são entendidos como acontecimentos únicos e dialógicos, ou seja, o enunciado é uma unidade real da comunicação que está presente na interação entre os sujeitos. Para Bakhtin (2011), o sujeito age e constrói o seu enunciado a partir do enunciado do outro, isto é, antes do seu início, existe o enunciado do outro e, com isso, o seu discurso é construído mediante

experiências adquiridas durante a interação entre os sujeitos. Segundo o autor, o enunciado é uma unidade marcada pela alternância de vozes dos sujeitos em que um falante passa a palavra para o outro. Nas palavras de Bakhtin (2011), o enunciado satisfaz o seu objeto e o próprio enunciador, isto é, a língua se efetiva apenas com o falante e com o objeto da sua fala e, nesse caso, para não afetar o seu cerne, a língua pode servir como meio de comunicação devido à sua função secundária na comunicação. O que Bakhtin considera é que os enunciados não existem de modo isolado, eles sempre se originam de um e, também, são derivados dos enunciados de outros, nos quais suas atitudes responsivas os acompanham. Assim, Bakhtin (2011, p. 375) afirma que o enunciado “nunca é primeiro nem o último, é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia. Existe entre os enunciados uma relação impossível de definir por termos de categorias mecânicas ou linguísticas”. Da mesma maneira que consideramos o enunciado como um elo de ligação na corrente da comunicação, entendemos que esta está em constante movimento.

Enfim, percorremos parte do nosso caminho teórico acerca de alguns conceitos fundamentais na perspectiva bakhtiniana. O autor nos traz algumas reflexões sobre a importância da interação social na comunicação, as ideologias, o signo e a palavra, produtos dessa interação social, as relações dialógicas, mostrando o funcionamento da linguagem e, a partir disso, a composição dos enunciados. A seguir, continuaremos o nosso percurso a fim de compreender de que modo Bakhtin entende o conceito de monologia e polifonia nos romances de Dostoiévski, em um dos seus trabalhos que se voltam precisamente à linguagem literária, que aqui nos interessa em particular.

## 2.3 DOSTOIÉVSKI E A POLIFONIA

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin apresenta um novo gênero romanesco: o romance polifônico. Nesse gênero, as vozes do romance são expressadas igualmente e nenhuma dessas vozes se apaga ou fica diminuída em relação às demais. As vozes disputam seu espaço no discurso, constituindo-se a partir de outros discursos. Por essa razão, em toda a enunciação em que várias vozes podem ser ouvidas, a polifonia se faz presente de modo essencial. Assim, Bezerra (2013, p. 191) comenta que

[...] o dialogismo e a polifonia estão vinculados à natureza ampla e multifacetada do universo

romanesco, ao seu povoamento por um grande número de personagens, à capacidade que o romancista tem em recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada.

Para Bakhtin (2013), Dostoiévski está preocupado com o modo como suas personagens se relacionam com os outros e como essas relações podem se alterar devido às interações. Bakhtin destaca que, a partir do momento em que as personagens interagem, elas dialogam, estão em movimento, e a necessidade do outro nessa interação é fundamental. Por essa razão, Bezerra (2013) destaca as palavras de Bakhtin.

[...] Nessa arquitetura de construção do universo polifônico do romance, o discurso da personagem e o discurso sobre a personagem derivam do tratamento dialógico que se assenta em uma posição de abertura em face de si mesma e do outro, deixando a este liberdade suficiente para se manifestar como sujeito articulador do seu próprio discurso, veículo da sua consciência individual. Porque, como entende Bakhtin, o enfoque dialógico e polifônico de Dostoiévski recai sobre personagens-indivíduos que resistem ao conhecimento objetificante e só se revelam na forma livre do diálogo tu-eu [...]. (BEZERRA, 2013, p. XI)

Conforme assinala Bakhtin (2013), nos romances de Dostoiévski as personagens são livres e não se calam no discurso, pois assumem uma relação de igualdade e uma posição de reflexão, ou seja, elas estão presentes no discurso e impedem a possibilidade de um discurso autoritário, porque participam de um discurso consciente e passível de discordância. Com isso, “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem de fato a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2013, p. 4). No momento em que o autor passa a dialogar com as personagens, a relação entre ambos assume um novo formato, porque passam a entrar em consonância, respeitando e

acolhendo as diferentes vozes do discurso. Da mesma maneira, Silveira (2010, p. 58) pontua que:

Dostoiévski não está preocupado em completar o desenho do personagem, mas em entender como o personagem se relaciona com os demais e como pode ou não mudar em vista das suas relações com os outros. Os personagens dostoiévskianos não representam uma única consciência, a do autor, mas entram em interação respeitando suas singularidades, dando lugar ao entrelaçamento de diferentes vozes.

Com efeito, essa liberdade de interação, não autoritária, que as personagens de Dostoiévski possuem permite que diferentes pontos de vista sejam aceitos, ou seja, para Dostoiévski, no momento em que o autor não impõe a sua visão, a relação entre as personagens acontece de modo mais livre, permitindo que elas reflitam acerca da realidade. Assim, conforme destaca Bakhtin,

[...] A personagem interessa a Dostoiévski como *ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma*, como posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e à realidade circundante. Para Dostoiévski não importa o que a sua personagem é no mundo mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma. (BAKHTIN, 2013, p. 52)

Bakhtin, em seus estudos sobre a obra romanesca, estabeleceu uma tipologia universal do romance que formalizou em duas modalidades: polifônica e monológica. Com isso, entende-se que o romance monológico se apresenta de modo contrário ao polifônico e se caracteriza por apresentar um discurso autoritário, que corresponde à fala do autor, sem interação e sem a existência de um conflito de vozes. Conforme destaca Bezerra (2013), o autoritarismo está associado às verdades incontestáveis de um determinado discurso, ao dogmatismo, ao acabamento, ao apagamento dos universos individuais das personagens, isto é, as personagens não se apresentam como portadoras de suas ideias e, com isso, elas não evoluem. Bezerra (2013) comenta que, para Bakhtin, no discurso monológico, somente o autor é o responsável pela criação do romance. Nele, o autor não enxerga as personagens capazes

de expressar-se e responder por si próprias, o autor não as percebe como sujeitos da interação. Com isso, Bezerra (2013) afirma que as personagens esgotam-se entre si e que o discurso monológico é entendido como algo concluído e estático em relação à resposta do outro:

[...] O monologismo nega a isonomia entre as consciências, não vê nessa relação um meio de chegar à verdade, concebe-a de modo abstrato como algo acabado, fechado, sistêmico. Para Bakhtin, no universo monológico as personagens não têm mais nada a dizer. Já disseram tudo, e o autor, de sua posição distanciada e com seu excedente decisivo, já disse a última palavra por elas e por si. (BEZERRA, 2013, p. 192)

Além disso, na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2013) comenta-se a monologia tendo como uma das referências as obras de Tolstói. Nessas obras, as ideias das personagens são diminuídas e são as ideias do autor que se destacam. Como consequência, essas ideias deixam de existir porque não são representadas, ou seja, Tolstói dispensa o outro porque esse outro permanece apenas como objeto da sua consciência e não como outra consciência. O autor ressalta que, no romance monológico, Tolstói não oportuniza que a personagem responda por si, isto é, Tolstói omite a personagem no romance e, assim, não se espera uma réplica que possa modificar a sua consciência. Com isso, Bakhtin (2013, p. 329) afirma que “o monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força decisiva. Passa sem o outro e por isso reifica, em certa medida, toda a realidade [...]”. Dessa forma, o discurso monológico tem como característica o autoritarismo, que não permite uma resposta, isto é, a resposta do outro jamais será considerada porque é um discurso estático, sem movimento de interação.

Segundo Tezza (2003), tendo em vista a afirmação de Bakhtin de que as consciências são equipolentes<sup>3</sup>, o romance polifônico se destaca como um gênero literário novo, culminando com uma linha estilística da prosa européia, a qual Bakhtin denominava plurilíngue. O autor pontua que o plurilinguismo é visto, por Bakhtin, como um conceito mais amplo e funcional que substitui a polifonia. O plurilinguismo foi

---

<sup>3</sup> Tem igual valor, referência ou relação de identidade, o mesmo efeito ou a mesma significação. (HOUAISS, 2009 p. 786)

introduzido no discurso romanesco, e Bakhtin a ele se refere como “o discurso de outrem na linguagem de outrem” (BAKHTIN, 2010, p. 127). Com isso, cabe afirmar que é possível falar com o outro de forma indireta, isto é, o plurilinguismo viabiliza ao autor falar através de uma refração de suas intenções fazendo uso de uma língua. Por essa razão, Bakhtin observa o seguinte:

O autor se realiza e realiza seu ponto de vista não só no narrador, no seu discurso e na sua linguagem, mas também no objeto da narração, e também, realiza o ponto de vista do narrador. Por trás do relato do narrador nós lemos um segundo, o relato do autor sobre o que narra o narrador, e, além disso, sobre o próprio narrador: Percebemos nitidamente cada momento da narração em dois planos: no plano do narrador, na sua perspectiva expressiva e semântico-objetal, e no plano do autor que fala de modo refratado nessa narração e através dela. Nós adivinhamos os acentos do autor que se encontram tanto no objeto da narração como nela própria e na representação do narrador, que se revela no seu processo. Não perceber esse segundo plano intencionalmente acentuado do autor significa não compreender a obra. (BAKHTIN, 2010, p. 118-119)

De acordo com Bakhtin (2010), a linguagem do autor, do narrador e das personagens é composta de unidades que integram o romance, e cada uma dessas formas permite a multiplicidade de vozes, o reflexo das intenções do autor. Bakhtin quer dizer que se trata de um modo de falar que não é direto, ou seja, não se trata de um modo de falar em uma língua, mas através de uma língua ou de uma refração das intenções do autor.

Então, corroborando com os nossos estudos acerca dos conceitos bakhtinianos, alguns apontamentos sobre polifonia foram descritos durante o nosso percurso teórico. Bakhtin apresenta o romance polifônico como um meio de expressão de vozes, baseado na liberdade de interação de modo não autoritário. O ensino de literatura na perspectiva dialógica de Bakhtin bem como as suas implicações no ensino de língua inglesa é objeto de estudo em nossa pesquisa.

Enfim, neste primeiro capítulo, o nosso estudo esteve centrado nos conceitos bakhtinianos sobre a linguagem, nos quais o autor defende

que as relações dialógicas estão sempre presentes na linguagem e acontecem a partir da interação social dos indivíduos. Percorremos um caminho desde as definições de signo, que é visto como um reflexo de estruturas sociais, passando pela palavra, cuja relevância material na comunicação é de suma importância. Ainda, a fim de evidenciar o dialogismo, pontuamos as questões relacionadas ao movimento da linguagem e às considerações sobre o enunciado, de significativa importância na comunicação discursiva. Os conceitos acerca de polifonia e de monologia também foram expostos para oferecer um melhor entendimento em relação ao discurso literário, que mais tarde agregaremos à nossa pesquisa no que diz respeito ao ensino de língua inglesa a partir da literatura numa perspectiva dialógica, baseados nos conceitos de Bakhtin.

Por todos esses aspectos destacados até aqui, pretendemos avançar nossos estudos com relação ao ensino de língua inglesa. No próximo capítulo, mostraremos um breve panorama histórico e social sobre o ensino do Inglês, os seus avanços desde a época do Império e como está sendo tratado nos dias de hoje. Também evidenciaremos as estratégias de ensino que contribuem para o aprendizado de Língua Inglesa na sala de aula, a partir da interação com o outro. De resto, investigaremos a aprendizagem de língua inglesa segundo os PCN, alguns aspectos referentes ao curso de Letras, bem como a autonomia do aluno no processo de aprendizagem em língua inglesa.

### 3 O ENSINO DE INGLÊS

#### 3.1 UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO E SOCIAL

Tendo em vista as considerações apontadas até agora, daremos continuidade ao nosso percurso teórico, evidenciando o momento histórico do ensino de língua estrangeira e, em particular, do ensino de língua inglesa, objeto deste estudo. Para tanto, começaremos por uma breve contextualização histórica, em seguida faremos alguns apontamentos sobre o curso de letras, o papel do professor, a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, a aprendizagem de Língua Inglesa, os métodos de ensino para o processo de aquisição da língua, bem como a integração das habilidades linguísticas para o aprendizado de Língua Inglesa, valorizando a interação no contexto da sala de aula.

Celani (2008) observa que até o início do século XVII, as línguas modernas não se faziam presentes na educação escolar e, também, não foram aceitas como disciplinas. Porém, segundo a autora, no final do século XIX, algumas línguas modernas foram incluídas nos currículos escolares de muitas escolas europeias. Leffa (1999) aponta que, no período colonial brasileiro, tanto o grego como o latim eram as disciplinas de caráter dominante, consideradas como línguas clássicas. Entretanto, o autor salienta que em 1808, com a chegada da Família Real, em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, e com a reforma de 1855, houve uma grande evolução do currículo e, a partir disso, uma posição de destaque foi conquistada pelo ensino de línguas modernas, assemelhando-se ao status que as línguas clássicas dispunham.

Celani (2008) aponta que no final do século XIX surge no Brasil o Movimento de Reforma na Educação, que foi considerado um movimento de muita relevância no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. O Movimento de Reforma na Educação ofertava ao ensino de línguas estrangeiras uma abordagem de cunho científico e contava com alguns nomes que contribuíram para o estudo do inglês. São eles Henry Sweet, na Inglaterra, Vitör, na Alemanha, Passy, na França e Jespersen, na Dinamarca. Com isso, segundo a autora, criou-se no Brasil a base de uma nova profissão e esta se consolidou no período do pós-guerra, em 1960.

No Brasil, com a reforma de 1961, Leffa (1999) salienta o início da descentralização do ensino, e que na ocasião se constituiu o Conselho Federal de Educação, cujos membros eram considerados de extrema relevância no campo da Educação. Por determinação do Conselho

Federal de Educação, as decisões sobre o ensino de línguas estrangeiras ficariam sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação. Com isso, Leffa (2011, p. 20) aponta que foi a partir 1961 que começou “o fim dos anos dourados das línguas estrangeiras”, isto é, o ensino das línguas estrangeiras começou a ter sua carga horária reduzida, e o ensino de Língua Inglesa passa a ser ora obrigatório, ora não obrigatório, dependendo da organização de cada instituição de ensino.

No entanto, Celani (2008) afirma que a partir da 2ª guerra surgiram novos métodos para se compreender o ensino de língua inglesa. A autora destaca que, como consequência do pós-guerra, foi possível fazer uso de uma ampla variedade de profissionais especialistas no ensino de língua estrangeira, formados por um momento político, social e econômico diferente do modelo que imperava. Entretanto, com o fim da Guerra Fria, mudanças significativas surgiram no panorama mundial. De acordo com Moita Lopes (2003), algumas dessas mudanças dizem respeito ao fenômeno da globalização mundial, que atravessa os limites nacionais, se constituindo a partir de uma nova ordem mundial, mais especificamente, de um “capitalismo globalizado ou capitalismo informacional” (p. 26). Desse modo, o autor ressalta que é de suma importância que o professor de inglês esteja consciente do mundo que o cerca, bem como de suas implicações na vida das pessoas. Diante dessa clareza, o professor será capaz de promover mudanças eficientes e significativas. Por outro lado, é necessário que o professor de inglês esteja consciente de que não se pode transformar algo que não se entende, ou seja, é importante que o professor compreenda não apenas o contexto do qual faz parte, mas também todos os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que circundam o mundo. Com isso, ele terá a oportunidade de promover o aprendizado da língua e também propiciar o crescimento social na vida do seu aluno.

Passados alguns anos, o ensino de língua inglesa apresenta novos contornos, decorrentes das mudanças no ensino das línguas estrangeiras. Partindo das considerações de Miccoli (2010), antes se entendia que aprender uma língua era sinônimo de saber a gramática, que era ensinada de modo fragmentado e descontextualizado, e algum vocabulário de modo geral, o que nos leva a concluir que existem alguns desencontros sobre aprender uma língua estrangeira e realmente saber essa língua de modo eficiente. Paiva e Figueiredo (2010b, p. 173) confirmam esses apontamentos, dizendo que “a experiência tem demonstrado que nem sempre o conhecimento de regras gramaticais capacita o aprendiz a usar a língua de forma significativa [...]”. Em outras palavras, os alunos tendem a memorizar as regras e aplicá-las de

modo mecânico, de modo que, diante de uma produção espontânea, geralmente não terão sucesso porque fogem dos padrões, cujas regras eram o modelo com que estavam habituados.

Moita Lopes (2003) assevera que o professor de inglês ocupa uma posição essencial na “nova ordem mundial” (p. 28). O autor salienta que o professor de inglês, justamente por ser um professor de línguas e trabalhar com a linguagem, está envolvido com questões políticas e sociais a ponto de ocupar um papel bastante expressivo no processo de ensino-aprendizagem, em que terá influência direta na formação do seu aluno. Esse lugar de destaque, segundo Moita Lopes (2003), deve-se à importância que a língua inglesa assumiu com o passar do tempo. O autor aponta que os discursos que circulam internacionalmente, em inglês, devido ao predomínio do capital norte-americano, são responsáveis por mudanças sociais, culturais, tecnológicas e econômicas. A partir disso, podemos afirmar o quão importante é o papel do professor de inglês na mediação do conhecimento para o aluno. Por outro lado, dada a importância do ensino de língua inglesa no mundo, faz-se uma ressalva quanto a alguns discursos que podem levar os alunos a um só entendimento, ou seja, “um pensamento [...] que propaga as ideologias de uma globalização excludente, [...] e que cria verdades que rapidamente atravessam o planeta”(MOITA LOPES, 2003 p. 35). Devido a esses discursos construídos em inglês, cuja circulação é muito rápida no mundo contemporâneo, é importante que o aluno seja capaz não só de construí-los, mas também, contando com suas reflexões acerca da realidade, saber desconstruí-los, baseado em sua posição enquanto ser social.

De acordo com os apontamentos citados, entendemos que o ensino de língua inglesa percorreu no Brasil um longo caminho do Império até os dias de hoje. Podemos destacar que no Brasil muitos buscam aprender o idioma, mas poucos têm acesso a ele e muito menos o dominam de modo efetivo e político. Por isso, pretendemos ampliar nosso percurso teórico a fim de reconhecer a importância da língua inglesa no contexto atual e, a partir disso, buscar evidenciar o papel do professor nesse processo, bem como a sua formação tendo em vista alguns aspectos sobre o curso de Letras.

### 3.2 O CURSO DE LETRAS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Diante de alguns apontamentos que se farão presentes durante o nosso percurso teórico em relação aos professores de Língua Inglesa, vale ressaltar algumas breves considerações acerca do

caminho percorrido pelo Curso de Letras, nas universidades brasileiras, desde a sua criação até os dias atuais, bem como as suas implicações em se tratando da formação dos professores de Língua Inglesa e os desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Freitas e Machado (2013), foi a partir do Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que a primeira Faculdade de Letras foi criada no Brasil, cujos objetivos eram: “promover o progresso da ciência via pesquisa, transmitir conhecimentos, formar profissionais e especialistas, popularizar as ciências, artes e letras por meio de cursos de curta duração” (FREITAS; MACHADO, 2013, p. 2). Em 19 de outubro de 1962, o Conselho Federal de Educação, a partir do parecer n. 283, de Valnir Chagas<sup>4</sup>, aprova a primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras. O documento previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, levando em conta que o formato de licenciatura única contava somente com a licenciatura em língua portuguesa (PAIVA, 2005). Segundo a autora, o modelo com o qual se contava antes do parecer era referente à aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas, que apresentava resultados nada satisfatórios para a formação dos professores. Paiva (2005) salienta que o currículo mínimo para os cursos de Letras vigorou por 34 anos, e destaca que, até os dias de hoje, esse currículo exerce grande influência nos projetos pedagógicos, tendo em vista a dificuldade em se organizar um currículo não baseado em disciplinas. Diante dos apontamentos, Paiva (2005) observa o seguinte:

Participei, desde 1991, de várias comissões de avaliação de condições de oferta de cursos de Letras designadas pela SESU-MEC<sup>5</sup> e pude verificar que, na grande maioria das instituições particulares de ensino superior (IES), o número de horas reservadas para a língua estrangeira, geralmente o inglês, era insuficiente - cerca de 360 horas de língua inglesa e 120 de literaturas inglesa e americana. [...] No caso das

---

<sup>4</sup> Membro do Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976 e idealizador da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971 em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Teve participação significativa na reforma universitária de 1968. Disponível em <[http://www. Helb.org.br](http://www.Helb.org.br)>. Acesso em: 28 jan. 2015.

<sup>5</sup> Secretaria de Educação Superior-Ministério da Educação e Cultura.

universidades públicas, o problema era menos grave, mas a disputa entre os departamentos de letras e os de educação deixava uma falha nos currículos, evidenciando falta de integração entre os departamentos e até políticas de formação incompatíveis. (PAIVA, 2005, p. 345-363)

Segundo Paiva (2004), o MEC<sup>6</sup> tinha grande preocupação com a qualidade das licenciaturas e com a LDB<sup>7</sup>; em 1996, o Curso de Letras contou com ações que tiveram papel de grande importância por apresentarem diretrizes curriculares para o ensino, a resolução referente à formação de professores, bem como os instrumentos de avaliação que apontariam caminhos relevantes para a formação do professor no Curso de Letras.

Também, de acordo com Paiva (2004), as licenciaturas duplas ainda continuam e a formação do professor de língua estrangeira é prejudicada, ou seja, a autora aponta que,

os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular. As literaturas, espaço essencial para que o aprendiz tenha *input* autêntico, experiência estética e imersão na outra cultura, ficam relegadas, geralmente, a duas disciplinas de 30 ou 60 horas. (PAIVA, 2004, p. 193)

Nas licenciaturas únicas, segundo Paiva (2005, p. 34), mesmo tendo como predomínio uma carga horária significativa de língua e literatura em língua materna, os problemas também se apresentam, ou seja, mesmo com a resolução de 1969 que ditava a obrigatoriedade para “a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado”, conforme Paiva (2005), poucas instituições tinham como principal preocupação a formação profissional dos professores. Segundo a autora, aos pedagogos sem qualificações específicas na área era designada a tarefa de formação do professor de língua estrangeira e de língua portuguesa, mediante

---

<sup>6</sup> Ministério da Educação e Cultura.

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes e Bases.

práticas de ensino que apresentavam o mesmo formato para qualquer que fosse a licenciatura.

Desse modo, Paiva (2005) aponta que em 3 de Abril de 2001 as diretrizes para o curso de Letras são aprovadas, visando a criação de estruturas mais flexíveis que atendam às seguintes proposições:

Faculetem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (p. 345-363)

Paiva (2004) acrescenta que os conteúdos de formação do professor de língua estrangeira não são considerados e poucos são os cursos que disponibilizam aos futuros professores atividades curriculares com as quais seriam levados a produzir reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Conforme destaca Almeida Filho (2006, p. 9) “a formação é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores”.

Diante dos apontamentos, cabe salientar que a graduação em Letras, com habilitação única em Língua Inglesa, tem um longo caminho de mudanças a percorrer. Algumas instituições de ensino superior oferecem a licenciatura em formato único. A questão principal é que os currículos das universidades ainda não estão adaptados de modo a contemplar as disciplinas referentes ao estudo da língua. Desse modo, concordamos com Paiva (2004) quando chama a atenção para o fato de que as horas de estudo dedicadas ao ensino das línguas estrangeiras não deveriam ser inferiores à metade da carga horária de todo o curso. Outro apontamento de Paiva (2004) merece destaque por se tratar do uso da educação a distância para a formação do professor de

língua estrangeira ou de língua materna, dos cursos de Letras, ou seja, a educação a distância pode contribuir para que o currículo seja mais flexível, tendo em vista a maior autonomia que os futuros professores venham a ter quanto à sua formação acadêmica. Segundo a autora, “o tradicionalismo e o medo do novo embalado pelo preconceito impedem que alguns cursos mudem de perfil e proporcionem aos alunos ambientes de construção de conhecimento adequados ao novo milênio” (PAIVA, 2004, p. 193-200).

Assim sendo, são necessárias discussões e atitudes efetivas com vistas a alcançar melhorias em relação ao modo como o curso de Letras se apresenta, isto é, as licenciaturas duplas ainda predominam, sem priorizar um currículo de ensino com o estudo da língua em sua maioria, seja materna ou estrangeira. Acreditamos que a licenciatura única em Língua Inglesa em muito contribui para a formação do professor, tanto na questão pedagógica quanto nas questões éticas e morais, isto é, o professor se insere em um processo de formação em que o seu objeto principal de estudo é a língua que ensina aos seus futuros alunos da educação básica. Desse modo, faremos algumas considerações acerca do professor de Língua Inglesa.

### 3.3 O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

No que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa, entendemos que cabe ao professor graduado em Letras favorecer o desenvolvimento das habilidades que permitam a interação entre os alunos, para que se tornem sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Conforme destaca Celani (2008, p. 23):

[...] o professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Diante disso, é necessário termos conhecimento sobre o perfil do professor de língua estrangeira, e aqui estamos tratando especificamente do professor de Língua Inglesa. Celani (2008) sugere que se trata de um

educador, o profissional que queremos, isto é, um professor consciente do seu compromisso para com os alunos, com a sociedade e consigo mesmo. A autora aponta que o professor “precisa, além de educar-se sobre as culturas da língua que ensina, também educar-se sobre o mundo e a cultura dos adolescentes, promover o conhecimento mútuo de dois universos” (CELANI, 2008, p. 17).

Conforme destaca Miccoli (2010), a crescente presença da língua inglesa no cotidiano clama por uma aprendizagem que promova o uso da língua para a comunicação. Vale ressaltar a importância do papel do professor em preparar seus alunos para entender o inglês considerando o cotidiano deles. Em outras palavras, a autora nos diz que “[...] o professor deve trabalhar para desenvolver habilidades que lhe permitam entender o inglês que os rodeia [...]”. (MICCOLI, 2010 p. 32). No processo de aprendizagem de língua inglesa, se o aluno tiver acesso somente ao conhecimento baseado em regras gramaticais e vocabulário, torna-se difícil para que ele se posicione em relação à realidade em que vive, ou seja, tendo como recurso apenas regras a serem seguidas de modo mecânico, o aluno não poderá entender o seu contexto e não saberá como agir. A língua inglesa ocupa cada vez mais um lugar de extrema importância na sociedade atual e o professor tem meios para promover não só o ensino da língua inglesa na sua sala de aula, mas também instigar o seu aluno a se desenvolver como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Miccoli (2010) destaca a importância do papel do professor, enquanto educador, devidamente habilitado para a disciplina de Língua Inglesa, perante o processo de ensino e aprendizagem. Siqueira (2011) traz uma reflexão sobre a aprendizagem de língua inglesa quando esta é destinada a professores sem formação na disciplina. O autor assevera que existem professores de outras disciplinas que são orientados a assumir classes de Língua Inglesa apenas para cumprir a carga horária que, como já foi sinalizado, é exaustiva para a demanda de trabalho. Essa situação causa desconforto não só para o professor, mas também para os alunos. O autor nomeia esse tipo de docente professor “posticho” (SIQUEIRA, 2011, p. 97), que está para resolver um problema de ordem administrativa, em que profissionais não habilitados em Língua Inglesa assumem as aulas porque não estão com a carga horária preenchida. Outro apontamento de Siqueira (2011) diz respeito ao professor “mudo”. São professores que têm habilitação em Língua Inglesa e conhecem a língua. Entretanto, eles não promovem a interação na sala de aula, não utilizam a prática oral e não exploram o conteúdo e, com isso, não levam o aluno à reflexão. De acordo com o autor, são

professores que “atuam em cursos particulares e na escola pública, conduzindo sua prática de maneira completamente distinta” (SIQUEIRA, 2011, p. 101). Além dos outros professores apontados, o autor comenta que existe, também, o “professor crítico-reflexivo”. Trata-se do professor que tem consciência de quais adversidades estão à sua espera no sistema atual de ensino e quais mudanças precisam efetivamente ser realizadas, ou seja, é um professor capaz de refletir criticamente sobre a sua prática e preocupa-se em buscar, mesmo encontrando adversidades em sua caminhada, novos meios para proporcionar aos alunos oportunidades de compreender diferentes visões de mundo.

Com todas as dificuldades enfrentadas pelos professores de línguas estrangeiras, a escolha por essa profissão deve ser feita com muito cuidado. Todos os problemas pontuais acerca do assunto devem ser levados em consideração antes de optar pela profissão, bem como a realidade com a qual a carreira está envolvida. Outro aspecto importante, destacado por Miccoli (2011), diz respeito à demanda de trabalho com a qual o professor convive diariamente, ou seja, não é qualquer pessoa que se encaixa no perfil de professor, por isso é importante ter uma visão clara da realidade em que a profissão se apresenta e, assim, decidir ou não por ela. A partir do momento em que se decide por essa profissão, é necessário que o professor saiba que:

[...] o dia não começa na hora da aula nem termina quando o sinal toca. Um professor consciencioso terá preparado sua aula com antecedência, para poder oferecer aos estudantes um tempo de aula produtivo e prazeroso. E depois da aula, seguramente, terá que dar assistência a alguns alunos, participar de reuniões, ler trabalhos, elaborar e corrigir trabalhos ou provas, dar notas, criar projetos e, talvez, até ligar para alguns pais. Enfim, a lista pode ser maior, dependendo do contexto de ensino, mas uma coisa é certa, tudo isso será um sacrifício para aquele professor sem compromisso com a excelência de sua profissão. Para o professor comprometido, será uma parte importante do seu trabalho. (MICCOLI, 2011, p. 175)

Logicamente, a autora observa que todo professor pode vivenciar momentos de alegria e realizações na profissão. Ciente dos problemas

encontrados no contexto escolar, aliados aos seus esforços enquanto professor consciente, torna-se possível que suas aulas transcorram de maneira tranquila, criativa e proveitosa. Além disso, segundo Miccoli (2011), é oportuno salientar que, ao assumir o posto de responsável pelo que acontece em sua sala de aula, é importante que o professor também preocupe-se com todas as situações que possam comprometer o bom andamento das atividades, ou seja, faz-se necessário demarcar limites para o que é aceitável ou não, bem como deixar clara a sua posição perante excessos, provocações, entre outros.

Ademais, no contexto atual, deparamo-nos com situações que são motivos de muitas preocupações para os professores. Uma delas, já comentada, é a carga horária, que nem sempre é favorável para a disciplina de Língua Inglesa, limitando a quantidade de horas aula e, também, fazendo uso das aulas para atividades diversas, como se a aula de Língua Inglesa não tivesse a mesma importância que as demais disciplinas da grade curricular. Outra situação que merece destaque diz respeito aos professores habilitados em Língua Inglesa, que em função de algumas adversidades enfrentadas na sua formação acadêmica, por questões curriculares, não dominam efetivamente a língua que estão ensinando. Segundo Paiva (2009, p. 32), “é preciso que o professor saiba a língua, pois ninguém ajuda outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe”. Muitos professores não ensinam o inglês, não porque não querem, mas porque não sabem trabalhar com o ensino do idioma. Devido ao fato de não terem vivenciado essa experiência de modo pontual durante a graduação, muitos desconhecem suas particularidades, em muitos casos, suas metodologias, bem como as suas implicações no ensino.

Com isso, podemos afirmar que a aprendizagem de língua inglesa na sociedade brasileira é uma prática que não se dá de modo uniforme. Nem todos os professores que lecionam Língua Inglesa são realmente habilitados, muitas escolas disponibilizam uma carga horária reduzida para o ensino de idioma, sem mencionar os mais abastados que procuram cursos particulares. Assim sendo, após apresentar um breve panorama histórico sobre o ensino de língua inglesa, bem como o papel do professor nesse processo, discutiremos a questão da autonomia do aluno de Língua Inglesa no que diz respeito à aprendizagem.

### 3.4 A AUTONOMIA DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para nós, professores de inglês é muito gratificante acompanhar o progresso dos alunos no dia a dia da sala de aula. Vale lembrar que muitos desses alunos têm seu primeiro contato com a língua inglesa apenas na escola. Em determinadas ocasiões, muitos deles se sentem inseguros quanto à possibilidade de um novo aprendizado. Em face dessas considerações, podemos afirmar que se faz necessário que o professor esteja consciente da diversidade que poderá encontrar na sala de aula de Língua Inglesa, bem como das dificuldades de aprendizagem de cada aluno em particular. Por outro lado, cabe ao aluno, também, vencer a barreira do medo desse conhecimento novo e buscá-lo, entendendo o processo de ensino-aprendizagem como uma possibilidade não só de aquisição de uma segunda língua, mas também de um conhecimento de mundo mais amplo. Para tanto, é necessário que professores e alunos sejam parceiros no processo de ensino-aprendizagem, que o professor saia da sua posição de destaque na sala de aula e que o aluno saia da sua zona de conforto, ou seja, da posição de mero espectador à espera do conhecimento pronto. Esse movimento do aluno é favorável para a busca da sua autonomia enquanto sujeito do processo. Kumaravadivelu (2003) elabora o conceito de autonomia para entendermos de que modo o aluno pode se engajar nesse processo:

O conceito de autonomia, de uma forma ou de outra, tem ocupado as mentes das pessoas em todos os lugares. Baseia-se em uma tendência humana para buscar o controle sobre a própria vida. É apresentada em diferentes formas por pessoas diferentes. Como é teorizado e praticado, varia de tempos em tempos, de contexto para contexto e cultura para cultura. Na sua forma mais básica, representa um anseio fundamental para a liberdade de pensamento e liberdade de ação no pessoal, econômico, social, político, e em outras esferas da vida. Os indivíduos e as sociedades têm igualmente, muitas vezes, transformado as instituições de ensino em busca de ferramentas que possam guiá-los em direção à sua busca pela

autonomia.<sup>8</sup> (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 131, tradução nossa).

Ao concordarmos com o autor que a autonomia se define como a busca do controle da nossa própria vida, podemos afirmar que o aluno, enquanto aprendiz de uma segunda língua, pode estar em busca da autonomia na sua aprendizagem a fim de compreendê-la mais claramente, contando com uma diversidade de ideias e termos. Segundo Kumaravadivelu (2003), alguns desses termos e ideias se traduzem pelas possíveis situações em que os alunos produzem, em sala de aula, sem o controle direto do professor, ou quando concordam com os critérios da aprendizagem sugeridos, quando os alunos fazem uso do material didático ou de tecnologias disponíveis, ou ainda, quando os alunos são submetidos a determinadas situações em que o processo é adaptado às necessidades individuais de cada um. O autor aponta que toda aprendizagem depende do grau de comprometimento dos alunos, bem como do engajamento dos professores no que diz respeito à seleção de métodos e materiais adequados, ritmo de trabalho, locais apropriados ou diferentes dos formais.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar que muitas vezes o aluno entende o professor como o único responsável pela aprendizagem na sala de aula e, também, muitos professores entendem o processo desse modo. Durante a graduação, os futuros professores são orientados a “encantar seus alunos” ou levados a crer que “precisam ser como artesãos”, ou seja, o professor deve ensinar a língua, de modo lúdico, de forma contextualizada, de maneira criativa, sendo aplicada da forma mais comunicativa possível. Ora, basta adentrarmos a sala de aula de Língua Inglesa pela primeira vez, que chegaremos à conclusão de que não funciona assim. Para começar, temos de convencer o nosso aluno a se integrar no processo de ensino-aprendizagem, e quando mencionamos isso, podemos fazer uso das palavras de Leffa:

---

<sup>8</sup> “The concept of autonomy, in one form or another, has long engaged the minds of people everywhere. It is grounded in a human tendency to seek control over one’s life. It is displayed in different ways by different people. How it is theorized and practiced varies from time to time, context to context, and culture to culture. In its most basic form, it represents a fundamental longing for freedom of thought and freedom of action in personal, economic, social, political, and other walks of life. Individuals and societies alike have often turned to educational institutions looking for tools that can guide them toward their pursuit of autonomy”.

[...] por que razão os alunos vão acreditar no professor que vem de um mundo que não é o deles, para ensinar uma língua que não é a deles? E a pergunta que não vai faltar: professor, por que a gente tem que aprender inglês se lá nos Estados Unidos eles não têm que aprender português? (LEFFA, 2011, p. 29)

Esse é, sem dúvida, um dos primeiros obstáculos com que o professor tem de lidar. Ainda o autor, aponta que

[...] o professor deve, de alguma maneira, tentar enturmar-se e, uma vez enturmado, enturmar a todos. [...] Uma turma conivente forma uma comunidade que pode, e deve, possuir membros com ideias diferentes, competências diferentes e níveis diferentes de conhecimento. [...] Para isso existe a divisão de trabalho e as normas, que serão estabelecidas em conjunto entre professor e alunos, para que a turma caminhe. A história tem mostrado incansavelmente que só a diversidade, a mestiçagem e o hibridismo de raças e ideias conseguem sobreviver. Isso também vale para a sala de aula [...]. (LEFFA, 2011, p. 30-31)

Outro apontamento em relação à questão da autonomia no processo de aprendizagem, destacado por Kumaravadivelu (2003), diz respeito à dicotomia entre a teoria e a prática. Conforme destaca o autor, essa dicotomia traz prejuízos para os professores e alimenta modelos de formação que privilegiam a simples transmissão do conhecimento, sem a produção de sentido para os alunos. Demo (1990) aponta que, nos cursos de graduação, na área da educação, o professor recebe uma formação acadêmica pautada na transmissão do conhecimento. Assim, o professor-aluno, muitas vezes, se limita a repetir o que aprendeu, ou seja, repete-se um conhecimento que fora aprendido na formação acadêmica, por isso é muito importante que tanto o professor da educação básica, quanto o professor da educação superior, tenham acesso a programas que incentivem a realização de estudos investigativos no campo da educação.

O aluno de Língua Inglesa deve ser sujeito ativo no processo de aprendizagem, atuando junto com o professor, cuja função é mediar essa aprendizagem. O professor através da interação com seus alunos é capaz

de promover um sentido dinâmico para a aprendizagem efetiva da língua. A partir dessas considerações, na tentativa de resolver as dificuldades encontradas na aquisição de língua inglesa, podemos contar com mais algumas palavras de Leffa (2011, p. 31):

[...] propõe-se uma linha de ação que contemple dialogicamente três etapas: (1) criar uma parceria entre professor e alunos, formando uma comunidade em sala de aula; (2) estabelecer, em conjunto, os objetivos que almejam; (3) buscar os meios necessários para alcançar esses objetivos. Defende-se a ideia de uma cumplicidade positiva, baseada no pressuposto de que ninguém é perfeito.

Tomando como base as considerações de Leffa (2011), podemos concordar que estabelecer um vínculo de afetividade com os alunos, na sala de aula de Língua Inglesa, pode ajudar no aprendizado do inglês. Se considerarmos que o conhecimento é uma construção e que o professor não é simplesmente alguém que transmite o conhecimento, podemos afirmar que, para o aluno, a interação na sala de aula é o que permitirá a construção do significado sobre a sua aprendizagem. Nesse caso, estabelecida uma relação de afetividade, tanto com seus pares quanto com o seu professor, é possível que o aluno se envolva com o processo de aprendizagem de língua inglesa, contando com um professor que deverá assumir o seu papel de profissional dessa relação de interação, bem como desempenhar a sua tarefa de produtor de sentido.

Contando com os apontamentos até agora destacados sobre o papel do professor no processo de aprendizagem, bem como o papel do aluno em relação à sua autonomia enquanto sujeito ativo do processo, seguiremos o nosso percurso teórico, tendo como elemento central a aprendizagem de língua inglesa segundo os PCN, considerando as relações de interação na sala de aula.

### 3.5 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA SEGUNDO OS PCN

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ano de 1998, se apoia em normas legais e vem contribuir na busca de respostas para a problemática no ensino fundamental, e na transformação desse ensino, a fim de atender as necessidades educacionais da sociedade de

modo geral. O documento está dividido em seções que tratam de diversos aspectos pertinentes ao ensino fundamental II. Na segunda parte do texto, encontramos pontos relevantes para definir as diretrizes no que tange ao ensino de língua inglesa, no ensino fundamental II. Os PCN<sup>9</sup> (1998) trazem aspectos com relação às teorias abordadas sobre linguagem, educação, metodologias que passam a integrar o cenário da educação brasileira. Conforme consta no documento, tais aspectos são refletidos nos temas transversais que sinalizam uma formação voltada tanto para a cidadania e a consciência crítica quanto aos aspectos da linguagem, mas também no que diz respeito aos aspectos sociais e políticos da aprendizagem de língua estrangeira. Podemos destacar alguns desses objetivos. Conforme os PCN (1998), no ensino fundamental II, os alunos devem ser capazes de:

- \*posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões;
- \*desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- \*saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. (BRASIL, 1998 p. 55-56)

A linguagem nos possibilita conhecer o mundo e agir sobre ele, bem como refletir e questionar. Pela linguagem temos a oportunidade de interagir com outros e, nesse processo de interação, os alunos podem se tornar agentes produtores, críticos, que refletem sobre o mundo, não sendo apenas reprodutores de um discurso já estabelecido por alguém.

Consta nos objetivos para o ensino de língua estrangeira na educação básica, PCN (BRASIL, 1998), que o aluno deve ter a compreensão sobre si mesmo, seu papel na sociedade, tendo o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões. Conforme destaca Morin (2000, p. 47), “interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. [...] todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente”. A aprendizagem de

---

<sup>9</sup> Parâmetros curriculares Nacionais

uma segunda língua possibilita ao aluno perceber que existem formas de se posicionar perante o mundo, bem como modos de atuar criticamente.

Desse modo, podemos ressaltar que parte da formação de qualquer indivíduo acontece na escola, que tem como preocupação garantir meios para que estes indivíduos sejam capazes de adentrar uma sociedade competitiva. Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o aluno precisa atuar como sujeito ativo em sua própria formação, inserido “em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento” (BRASIL, 1998 p. 51).

No componente curricular da língua estrangeira, os PCN (BRASIL, 1998) destacam a aprendizagem, enfatizando o discurso de que o aluno tem a oportunidade de interagir com o outro nas relações sociais, ou seja, a linguagem e a aprendizagem são construídas pelas interações entre os indivíduos. A fim de elucidar tais afirmações, consta nos PCN para a língua estrangeira que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está relacionada, principalmente, ao uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas, em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Os conteúdos de Língua Estrangeira se articulam com os temas transversais, pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana. Além disso, ainda que seja desejável uma política de pluralismo lingüístico, é preciso considerar aspectos da história dos alunos, da comunidade e da cultura local como critérios para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo. (BRASIL, 1998, p. 63)

Aprender uma língua estrangeira pode oportunizar ao aluno a sua inserção num mundo de muitas culturas, levando-o a respeitar o outro e a si próprio. A língua inglesa pode conduzi-lo a desenvolver a sua consciência sobre o papel exercido pelas línguas estrangeiras na sociedade, bem como a oportunidade de conhecer e interagir com outros povos e modos de vida. A escola reconhece o valor educacional formativo da experiência de aprender outras línguas, ao respaldar a presença da disciplina de Língua Inglesa no currículo escolar, e almeja um ensino de qualidade, baseado nos PCN e na formação sólida dos profissionais da área de educação (BRASIL, 1998).

Como em qualquer disciplina da educação básica, na aprendizagem de Língua Inglesa é importante salientar a relação dos conteúdos escolares propostos na grade curricular de cada instituição de ensino com o conhecimento de mundo que cada aluno traz para a sala de aula. Na aula de Língua Inglesa, principalmente nos anos iniciais, é importante que os alunos encontrem possibilidades de conhecimentos novos, atrativos e desafiadores. Muitas vezes essa expectativa não é atendida e, nesse sentido, os aspectos metodológicos ocupam um papel de grande importância. A seguir, trataremos o ensino de língua inglesa em sua relação à questão do método, a fim de evidenciar suas implicações na aprendizagem.

### 3.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DO MÉTODO

Diante de algumas reflexões acerca dos aspectos metodológicos sobre o ensino de língua inglesa, tomaremos as palavras de Kleiman para dar início às nossas considerações. Segundo a autora, “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não se consegue extrair o sentido” (KLEIMAN, 2001, p. 16). Podemos comentar que, nas salas de aula de Língua Inglesa, muitos alunos estão nesse ambiente porque precisam estar, seja por imposição dos responsáveis, no caso dos cursos particulares, seja pela obrigação imposta por órgãos oficiais que asseguram a permanência dos alunos na escola por conta de sua formação básica obrigatória, assim como consta no Art. 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Art. 4. “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à

Muitos desses alunos não conseguem entender o significado do processo em que estão inseridos, ou seja, não entendem o porquê ou para que estão sendo submetidos a tais situações de aprendizagem. No momento em que algo não faz sentido para o aluno, ele o toma como um problema de difícil resolução, e uma das alternativas mais frequentes é a negativa de interagir no processo e, conseqüentemente, de se integrar a ele. É muito comum, na sala de aula de Língua Inglesa, escutarmos um aluno dizendo que não entende o que está sendo falado e muito menos o que deverá ser feito na tarefa. Em alguns casos, o aluno usa essa situação como uma possível desculpa para não realizar as atividades propostas ou para justificar sua falta de interesse. Com isso, estará obstruindo a possibilidade de interação no processo de aprendizagem, bem como o sucesso das atividades propostas. É de suma importância que o professor esteja atento às diferentes problemáticas encontradas na sala de aula. Dentre elas, podemos destacar os aspectos metodológicos que influenciam na aprendizagem de uma segunda língua, em que é preponderante a participação ativa do aluno a fim de significar o saber.

Tomando como referência os apontamentos de Kumaravadivelu (2003), podemos afirmar que existe uma gama variada de métodos de ensino no que diz respeito à língua estrangeira. Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de usarmos a palavra “método” sem realmente refletirmos sobre o seu significado. Assim, conforme define o autor,

O termo método, como é atualmente utilizado na literatura, no ensino de segunda língua e na língua estrangeira (L2), não se refere ao que os professores fazem na sala da aula; ao contrário, se refere aos métodos conceituados, estabelecidos e construídos por especialistas na área.<sup>11</sup> (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 24, tradução nossa)

Do mesmo modo, podemos destacar a questão autoral das gramáticas de língua inglesa usadas nas salas de aula. Muitas vezes os

---

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 2010, p. 12).

<sup>11</sup> “The term methods, as currently used in the literature on second and foreign language (L2) teaching, does not refer to what teachers actually do in the classroom; rather, it refers to established methods conceptualized and constructed by experts in the field”.

responsáveis pela elaboração desse material são profissionais da educação, mas não professores atuantes na sala de aula e, com isso, essa prática pode suscitar alguns desconfortos. Conforme apontam Paiva e Figueiredo (2010b), no momento em que um autor escreve uma gramática, ele tende a apontar a época histórica em que está inserido, de modo a apresentar o contexto da época através de fatos que estão acontecendo no mundo ou em seu país. Muitas vezes, pelo fato de a língua ser entendida como um sistema dinâmico, em um processo contínuo de transformações, refletimos sobre o modo como algumas gramáticas de língua inglesa são ofertadas. De acordo com Paiva e Figueiredo (2010b), as gramáticas ainda não se apresentam de maneira dinâmica. Essas não deveriam se mostrar de modo estático porque o uso da língua varia de acordo com o contexto, e não é sempre que todos os usos da língua “são contemplados pelas descrições encontradas nas gramáticas” (PAIVA; FIGUEIREDO, 2010b, p. 177). Com isso, podemos apontar que alguns especialistas na área, responsáveis pela construção dos materiais didáticos, tanto para os professores quanto para os alunos, acabam por não considerar o feito dos professores na sala de aula e tampouco respeitam os movimentos da língua. Conforme destacam Paiva e Figueiredo (2010b, p. 177), “a língua, como as pessoas, é uma entidade viva que sofre mudanças através do uso e dos tempos”.

A partir dos apontamentos de Kumaravadivelu (2003) acerca do ensino de língua inglesa, encontramos como objeto de análise os métodos de ensino, tendo como eixo principal a linguagem, o aluno e o aprendizado propriamente dito. A fim de elucidar as aproximações e os distanciamentos entre os eixos, discorreremos sobre cada um deles. Segundo Kumaravadivelu (2003), o método centrado na linguagem se caracteriza pelo uso das formas linguísticas, apresentando estruturas gramaticais em que os alunos exercitam o idioma na forma de exercícios estruturados. Trata-se de uma aprendizagem de modo linear valendo-se de um conjunto de estruturas gramaticais e itens de vocabulário selecionados a partir de um propósito pré-determinado. Kumaravadivelu (2003) salienta que cabe ao professor apresentar aos alunos esse conjunto de estruturas gramaticais, bem como os itens de vocabulário, tendo em vista que o aluno deve internalizar essas estruturas de modo contextualizado, evitando o ensino fragmentado.

De acordo com Widdowson (1978) os alunos envolvidos no processo de aprendizagem têm a expectativa de realmente aprender a língua que está sendo ensinada. O autor salienta que o conhecimento de uma língua tem significado para os alunos se estiver pautado em seu uso

contínuo. A língua é necessária para a comunicação do cotidiano da sala de aula e, para tanto, deve-se considerar que existem diferenças entre seus usos. Diante disso, Widdowson (1978) destaca que *use* e *usage* se referem ao modo com que a língua pode ser entendida pelos alunos, nas aulas de Língua Inglesa, ou seja, quando nos referimos a *use*, estamos referenciando uma comunicação normal, uma interação livre, que inclui determinados propósitos de expressão, no qual se evidencia um comportamento comunicativo significativo. Por outro lado, quando nos referimos a *usage*, estamos falando de um conhecimento a partir de um sistema de linguagem fragmentado em palavras, frases, isto é, são manifestações de sistemas de linguagem, nos quais o professor é quem seleciona os termos de uso, as regras linguísticas. É importante que o professor tenha clareza da diferença entre esses usos, a fim de contribuir para a aquisição do conhecimento em língua inglesa dos alunos, baseado na interação, de modo consciente e significativo. Assim, nas palavras de Widdowson (1978, p. 15), “somente dessa maneira me parece que podemos garantir que nós estamos ensinando linguagem como comunicação e não como estoque de usos que nunca serão compreendidos em seu uso real como um todo”<sup>12</sup> (tradução nossa).

Por outro lado, Paiva e Figueiredo (2010b) apresentam suas reflexões sobre o ensino significativo de gramática nas aulas de Língua Inglesa. Os autores consideram que “nem sempre o conhecimento das regras gramaticais capacita o aprendiz a usar a língua de forma significativa” (p. 173), ou seja, alguns alunos são capazes de realizar exercícios de forma isolada, mas são incapazes de produzir textos de modo livre. Os alunos não conseguem efetivamente produzir algo que não seja fragmentado, tendo como modelo estruturas linguísticas a que foram expostos.

Kumaravadivelu (2003) aponta algumas considerações sobre os métodos de ensino tendo como objeto central o aluno. Nesses, existe a preocupação com o uso da linguagem e as necessidades do aluno, em que são oferecidas variadas situações comunicativas, ou seja, situações de exposição oral nas quais o aluno poderá atingir o domínio da linguagem não só a partir da forma, mas também a partir da função a que se refere, podendo, assim, se comunicar fora do ambiente escolar, contribuindo para o processo de interação com o outro:

---

<sup>12</sup> “Only in this way, it seems to me, can we ensure that we are teaching language as communication and not as a stock of usage which may never be realized in actual use at all”.

Métodos centrados no aluno visam a tornar os alunos de língua gramaticalmente precisos e comunicativamente fluentes. Eles levam em conta o uso da linguagem da vida real do aluno para interação social ou para estudos acadêmicos, e apresentam estruturas linguísticas necessárias para contextos comunicativos.<sup>13</sup> (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 26, tradução nossa)

Nas oportunidades de interação, os alunos tendem a ser mais livres. Se uma abordagem interacionista proporciona a troca com o outro, a possibilidade de sucesso pode ser maior no que diz respeito à aprendizagem, pois esta acontecerá de modo a integrar totalmente o aluno no processo e, conseqüentemente, tornará essa interação bastante significativa. Se o aluno interage com o outro, respeitando as diferentes individualidades, usando as estruturas linguísticas necessárias não de modo pontual e fragmentado, tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento de mundo e suas perspectivas com relação ao aprendizado efetivo da língua inglesa. Lima (2002) traz suas contribuições no campo da pesquisa em língua estrangeira em sala de aula. Segundo a autora, o ensino comunicativo centrado no aluno passa a ser visto como uma nova tendência pedagógica, que consiste em uma prática em que o sistema linguístico não se coloca em evidência, ou seja, a prática pedagógica centrada na interação e na comunicação do aluno deve proporcionar situações em que ele consiga expor suas ideias, refletir sobre elas e possivelmente transformá-las.

Kumaravadivelu (2003) ainda enfatiza os métodos centrados na aprendizagem, cuja principal preocupação é o processo de aprendizagem propriamente dito. Desse modo, são oferecidas oportunidades nas quais os alunos podem participar de maneira interativa nas atividades orais ou nas tarefas de sala de aula, bem como a possível resolução de problemas. O autor afirma que, no momento em que as situações começam a fazer sentido para o aluno, ele constrói seu significado sobre as coisas e, depois disso, o aluno tomará a gramática e o domínio da linguagem comunicativa como o caminho de aprendizagem, através da comunicação. Segundo Kumaravadivelu (2003, p. 27),

---

<sup>13</sup> “Learner-centered methods aim at making language learners grammatically accurate and communicatively fluent. They take into account the learner’s real-life language use for social interaction or for academic study, and present necessary linguistic structures in communicative contexts”.

De acordo com os métodos centrados na aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem é um processo não-linear e, por conseguinte, não requer a entrada de uma linguagem sistemática pré-selecionada e pré-sequenciada, mas exige a criação de condições para que os alunos possam se engajar em atividades significativas em sala de aula. Os defensores dos métodos centrados na aprendizagem acreditam que a linguagem é melhor aprendida quando a atenção do aluno está focada na compreensão, dizendo e fazendo algo com a linguagem, e não quando a sua atenção está focada explicitamente sobre os recursos linguísticos. Eles também são da opinião de que os sistemas linguísticos são complexos demais para serem cuidadosamente analisados, explicitamente explicados e sequencialmente apresentados para os alunos.<sup>14</sup>

Kumaravadivelu (2003) corrobora os apontamentos de Widdowson (1984) no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem como um processo não-linear em que devem ser ofertadas aos alunos situações que venham a fazer sentido no processo de aprendizagem. Segundo Widdowson (1984), a aprendizagem de uma língua não deve ser entendida como uma atividade cujo único objetivo é a incorporação de um sistema de regras linguísticas. Se assim o for, o aluno estará sujeito a propostas pedagógicas oriundas de uma conduta autoritária e, com isso, o processo de aprendizagem encontrará dificuldades porque advém de situações estáticas de aprendizagem em que o aluno apenas recebe um conhecimento de modo fragmentado.

Conforme Kumaravadivelu (2003), nos métodos centrados na aprendizagem, a atenção do aluno está centrada na compreensão e, assim, a linguagem é entendida porque o aluno está atuando no

---

<sup>14</sup> “According to learning-centered methods, language development is a nonlinear process, and therefore, does not require preselected, presequenced systematic language input but requires the creation of conditions in which learners can engage in meaningful activities in class. Proponents of learning-centered methods believe that language is best learned when the learner’s attention is focused on understanding, saying and doing something with language, and not when their attention is focused explicitly on linguistic features. They also hold the view that linguistic systems are too complex to be neatly analyzed, explicitly explained, and sequentially presented to the learner”.

processo, dizendo e fazendo alguma coisa com a linguagem. Com isso, Widdowson (1984) destaca que o processo de interação na sala de aula é determinante para que o aluno reflita acerca do mundo e, assim, assumindo o papel de sujeito ativo no processo de aprendizagem, se conscientize de que existe a possibilidade de rejeitar abordagens autoritárias ou descobrir maneiras de transformá-las, a fim de significar a sua aprendizagem em língua inglesa.

É importante salientar que, além do espaço de interação do qual o aluno deve participar na sala de aula de Língua Inglesa, o professor também precisa ter clareza de suas obrigações a fim de promover ajustes sempre que houver necessidade devido a possíveis mudanças nos paradigmas da educação, não só a respeito dos métodos e abordagens de ensino em língua inglesa, mas também por causa dos diferentes perfis encontrados no universo da sala de aula. Paiva (2010a, p. 11) assevera que “as pessoas têm estilos diferentes de aprendizagem. Não há uma pessoa igual à outra. As preferências de cada aprendiz não são exatamente as mesmas, mas isso não quer dizer que são melhores ou piores”, ou seja, devemos apenas respeitar as particularidades da cada aluno na sala de aula de Língua Inglesa, buscando ofertar o aprendizado de qualidade, pautado na interação com o outro.

### 3.7 A INTEGRAÇÃO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

Em se tratando da aprendizagem de língua inglesa, cabe comentar a importância da interação entre alunos e professores. Também se faz necessário apontar que o meio social enquanto escola e comunidade contribuem para o sucesso no processo de aprendizagem e, por isso, devem ser considerados. Assim sendo, ao professor é dada a oportunidade de conduzir o ambiente escolar de modo a contemplar todas as diferenças existentes e, para isso, não deve estar preso a determinadas metodologias como verdades absolutas, ou seja, é de suma importância que o professor priorize a mediação na aprendizagem e, também, é importante que faça uso das metodologias de modo conveniente às situações do ambiente de aprendizado.

Ao constatarmos que a interação na sala de aula é importante para a aprendizagem, não só de uma língua estrangeira, no caso o inglês, mas de quaisquer outras disciplinas da grade curricular, podemos apontar que o aprendizado de uma segunda língua requer paciência tanto para os professores quanto para os alunos. Segundo Widdowson (2007), nós experimentamos a língua como parte integrante do cotidiano e fazemos

uso dela para dar forma aos nossos pensamentos, para depois, conseguir expressá-los. Mesmo sendo competente em uma língua, além da materna, nós encontramos dificuldades para mostrar o nosso conhecimento, isto é, quando alguém nos pede para falar algo em uma outra língua, é possível que nós não saibamos o que dizer, porque uma língua estrangeira não é algo constante em nosso cotidiano, e aqui nos referimos ao inglês. Widdowson (2007, p. 19) destaca que:

Nós apenas produzimos linguagem quando temos a oportunidade de usá-la, e as oportunidades para o uso ocorrem nos contextos contínuos e de mudança da nossa vida diária. Esses contextos podem ser pensados como situações nas quais nós nos encontramos, as circunstâncias reais de tempo e lugar, o aqui e o agora do lar, da escola, do trabalho e outros. Quando as pessoas conversam entre si, elas naturalmente farão referências ao que está presente em tais situações – presente no sentido de lugar (aqui) e tempo (agora)<sup>15</sup> (tradução nossa).

Com isso, podemos considerar que o conhecimento de uma língua estrangeira não é uma competência com a qual o professor consiga enganar os alunos na sala de aula. Lima (2011, p. 16) ressalta que “ninguém pode fingir que fala inglês”. Não há como ensinar aos nossos alunos aquilo que não conhecemos, principalmente quanto ao ensino do inglês. De acordo com Lima (2011, p. 16-17),

A língua nos reflete exatamente como somos, não permitindo que nos arvoremos de uma competência que não temos para parecer melhores aos outros. A língua nos potencializa se a conhecemos, mas nos trai se tentamos disfarçar um conhecimento dela que não temos.

---

<sup>15</sup> “We only produce language when we have the occasion to use it, and the occasions for use occur in the continuous and changing contexts of our daily life. These contexts can be thought of as situations in which we find ourselves, the actual circumstances of time and place, the here and now of the home, the school, the work place, and so on. When people talk to each other, they will naturally make reference to what is present in such situations – present in the sense of both place (here) and time (now)”.

O ensino de língua inglesa ocupa uma posição de destaque, conforme observa Rajagopalan (2011). O Brasil pertence ao círculo de expansão da língua inglesa, de acordo com a classificação do modelo de Kachru<sup>16</sup> e, segundo o autor, no Brasil a admiração e a vontade de aprender inglês são evidenciadas quando os alunos iniciam seus estudos no idioma. Os alunos ficam fascinados com a possibilidade de aprender inglês, principalmente na sala de aula, porque muitos desses alunos não têm poder aquisitivo para frequentar cursos particulares. Nesse caso, existe uma crença de que na escola brasileira não se aprende inglês e somente nos cursos de inglês é que a aprendizagem vai acontecer. Barcelos (2011, p. 149) assevera que

[...] os alunos não acreditam que conseguem aprender inglês na escola regular, mas somente em cursos de idiomas. Já os professores acreditam que os alunos não têm um bom nível de inglês, nem interesse em aprender. Outra crença observada é que a escola regular não consegue sanar essa falta de proficiência linguística e que o curso de idiomas é o mais apto a resolver esse problema.

No que diz respeito às considerações de Barcelos (2011), podemos acrescentar que o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras apresenta problemas. Segundo a autora, alguns desses problemas se referem aos professores que têm dificuldades para prepararem as suas aulas, não dispõem de tempo para estudar, em muitos casos em decorrência do elevado número de turmas que atendem e muitos desses profissionais não acreditam na possibilidade de ensinar inglês na escola pública. Em muitos casos, essa ausência de estudos, seja de aperfeiçoamento ou de preparação para as aulas, quanto ao

---

<sup>16</sup> Modelo proposto por Braj Kachru, na década de 80, que define a presença de inglês no mundo em três círculos concêntricos: o círculo interno (*inner circle*), que compreende o Reino Unido e os Estados Unidos, onde a língua inglesa funciona como uma L1 ou língua nativa. Em segundo lugar, no círculo externo (*outer circle*), que se refere à Índia e a Nigéria, onde o idioma foi imposto aos povos dominados pelo poderio britânico. Em terceiro lugar, no círculo em expansão (*expanding circle*), que diz respeito ao Brasil e a China, onde o inglês é estudado como língua estrangeira (SCHIMITZ, 2014).

ensino da língua inglesa, contribui negativamente para o aprendizado dos alunos, ou seja, durante as aulas de Língua Inglesa os professores podem apresentar dificuldades para identificar o desempenho da linguagem de seus alunos.

Em se tratando dos mais variados contextos de aprendizagem de língua inglesa, podemos apontar que existe conexão entre o uso da linguagem e o contexto em que ela está inserida. De acordo com Kumaravidelu (2003), essa conexão é possível através da integração das habilidades primárias conhecidas como *listening* (escutar), *speaking* (falar), *reading* (ler) e *writing* (escrever). Essas habilidades não podem ser trabalhadas de modo separado durante a aprendizagem da língua inglesa porque são habilidades integradas, que se complementam. Na rotina diária é difícil o dia em que apenas escutamos, ou falamos, ou lemos, ou somente escrevemos, ou seja, mesmo sem ter ciência do que realmente está acontecendo em determinado contexto, seja na sala de aula, ou em qualquer outro lugar, as habilidades linguísticas estão sempre integradas. Segundo o autor, “ainda que a aula pretenda focar em uma determinada habilidade de cada vez, professores e alunos fazem o inevitável, ou seja, seguem uma abordagem integrada”<sup>17</sup> (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 226, tradução nossa).

De acordo com as considerações anteriores, é inviável trabalhar essas habilidades linguísticas de modo separado porque inevitavelmente elas vão se aproximar. A partir dessa perspectiva integrada é que o ensino de língua inglesa poderá se efetivar, tendo o ambiente escolar como lugar de interação. Kumaravavidelu (2003) salienta que na sala de aula de Língua Inglesa encontramos diferentes tipos de alunos, cada um com as suas particularidades. Temos os extrovertidos, que gostam de falar bastante, de se expor, e os introvertidos, que preferem ouvir ou ler. Com isso, a integração das habilidades linguísticas tem a capacidade de oferecer, aos diferentes tipos de alunos, variadas oportunidades de aprendizagem. Além disso, se as habilidades linguísticas forem trabalhadas de modo isolado, a aprendizagem não terá sentido para alunos de diferentes níveis de proficiência, ou seja, o uso da linguagem na sala de aula, de modo interativo, centrado no aluno e nos aspectos linguísticos se perpetua a partir da integração das quatro habilidades linguísticas devidamente orientadas pelo professor, bem como do uso de estratégias de aprendizagem para o sucesso das aulas.

---

<sup>17</sup> “even if the class is supposed to focus on one specific skill at a time, teachers and learners do the inevitable, namely, follow an integrated approach”.

De acordo com os apontamentos de Brown (2000), é importante um currículo que contemple todas as quatro habilidades linguísticas, e não um currículo para ensinar vários aspectos sobre apenas uma habilidade, ou seja, se a opção for por apenas uma das habilidades, inevitavelmente as outras se farão presentes no processo porque não há como ignorá-las. Desse modo, Brown (2000) salienta que, em uma atividade cujo foco é a leitura, algumas sugestões podem ser seguidas:

[...] uma discussão de pré-leitura de um tópico para ativar os esquemas; ouvir uma palestra ou uma série de declarações informativas sobre o tema de uma passagem que pode ser lida; um foco em uma determinada estratégia de leitura, por exemplo, a verificação; escrever uma paráfrase partindo de uma passagem de leitura. (BROWN, 2000, p. 232, tradução nossa)<sup>18</sup>

Com base nas sugestões de Brown (2000) para uma atividade de leitura, podemos nos reportar para a sala de aula de Língua Inglesa. No momento em que essa atividade distinta de leitura for apresentada aos alunos, naturalmente a integração das outras habilidades ocorrerá. Essa integração natural e real das habilidades linguísticas permite que os alunos percebam que todas as quatro habilidades estão interrelacionadas, e esse movimento auxilia o professor para que tenha maior flexibilidade no planejamento de atividades mais interessantes, que venham a contribuir para a motivação dos alunos de Língua Inglesa.

Uma outra consideração de Kumaravadivelu (2003) acerca da integração das habilidades linguísticas aponta para a importância de não se usar somente do livro didático na sala de aula, mas também explorar os recursos disponíveis na mídia, como internet, televisão, jornais, entre outros. Existem muitos materiais didáticos disponíveis no mercado que não privilegiam as quatro habilidades, e que tampouco levam o aluno a desenvolver a sua consciência crítica acerca do mundo. No entanto, com o passar dos anos, a crescente procura pelo ensino de inglês influenciou e aqueceu a indústria da produção do livro didático, sem a preocupação de trabalhar com o aluno a partir do seu contexto social. O livro didático deve obedecer os objetivos necessários para a aquisição de segunda

---

<sup>18</sup> “[...] a pre-reading discussion of the topic to activate schemata; a listening to a lecture or a series of informative statements about the topic of a passage to be read; a focus on a certain reading strategy, say, scanning; writing a paráfrase of a section of the reading passage”.

língua, mas para tornar a aprendizagem significativa, é importante que durante o processo o aluno se reconheça enquanto sujeito da aprendizagem:

Ao tratar os alunos como informantes culturais, nós podemos incentivá-los a se engajarem em um processo de participação que coloca como prêmio o seu próprio saber. [...] Utilizando a cultura e a linguagem da casa do aluno para fazer parte das atividades de sala de aula, é possível que os alunos se tornem motivados e capacitados.<sup>19</sup> (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 273, tradução nossa)

Celani (2004) aponta para algumas considerações em relação à problemática sobre o ensino de inglês no Brasil pautada pela necessidade de clareza quanto às questões relacionadas ao poder e às desigualdades sociais. A autora condena que, por razões políticas e sociais, o contato com a língua e a sua possibilidade do uso seja comprometida. Para Celani (2004), é de suma importância a preocupação com a qualificação dos professores de Língua Inglesa para que tenham bases sólidas para oferecer um aprendizado pautado não só no domínio linguístico e comunicativo, mas também que proporcione aos alunos algo além do contexto social em que vivem.

Desse modo, após algumas considerações pontuadas sobre o ensino de língua inglesa segundo os PCN, bem como um breve panorama histórico, o papel do professor, a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, a integração das habilidades linguísticas para o ensino do idioma e a questão do método, tendo como objetivo a interação com o outro a fim de significar o aprendizado, continuaremos nosso percurso teórico contando com algumas considerações relacionadas ao ensino de literatura bem como o seu caminho histórico e suas possíveis implicações no ensino de língua inglesa sob a perspectiva dialógica de Bakhtin.

---

<sup>19</sup> “By treating learners as cultural informants, we can encourage them to engage in a process of participation that puts a premium on their own power/knowledge.. [...] As we saw in the previous chapter, using the learners’ home language and culture to inform classroom activities enables students to become motivated and empowered”.

## 4 LITERATURA

### 4.1 A LITERATURA E ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O SEU PERCURSO HISTÓRICO

Para este capítulo, a fim de agregar novas contribuições para a nossa pesquisa, propomo-nos a expor algumas considerações acerca do percurso histórico do ensino da literatura e da aprendizagem linguística, o papel do texto literário, a literatura e o seu ensino tendo em vista algumas possíveis contribuições para o ensino de língua inglesa, na perspectiva dialógica de Bakhtin.

Dessa maneira, tomamos como ponto de partida os apontamentos de Neves (2008). Segundo a autora, o ensino da língua bem como o da literatura iniciou-se a partir do aparecimento da instituição escola em Atenas, e tanto a sua criação quanto o seu desenvolvimento deu-se a partir da necessidade de um ensino coletivo para “um conjunto de homens livres”, devido ao fato de Atenas ser o “berço da democracia” (NEVES, 2008, p. 49). Conforme destaca Zilberman (2009), a literatura passou a figurar no espaço escolar, permitindo que a tradição literária fizesse parte da educação, no momento em que a poesia transformou-se em matéria de ensino. Diante disso, tomaremos como base as definições de Jouve (2012) sobre literatura, antes de continuarmos nosso percurso teórico. Segundo o autor,

A palavra “literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura” designa, então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a erudição. “Ter literatura” é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras. Como literatura supõe a afiliação a uma elite, a uma aristocracia do espírito, o termo acaba, por deslizamentos sucessivos, vindo a designar “o grupo das pessoas das letras.” (JOUVE, 2012, p. 27).

Tendo em vista os apontamentos de Zilberman (2009), a literatura, que era privilegiada na escola, obedecia à seguinte sequência educacional:

[...] a escolarização começa na infância, entre seis e dez anos; aprende-se primeiramente a ler e a

escrever; língua e literatura convivem com o ensino de aritmética e com o atletismo; a instrução depende da memorização, inicialmente do alfabeto, por fim das frases inteiras; textos memorizados provêm da poesia; [...] os “estudos literários” supõem: leitura em voz alta, explicação da métrica e do vocabulário, até desembocar na compreensão do “mérito especial dos textos estudados”. (ZILBERMAN, 2009, p. 11)

Zilberman (2009) salienta que durante muitos séculos o ensino da literatura não tinha como finalidade formar leitores ou, ainda, apreciadores da arte literária, pois durante a sua constituição, que se deu antes da Renascença, a literatura fazia parte dos currículos escolares por se tratar do gênero mais próximo da linguagem verbal, a qual se utilizava. Segundo a autora, como se fazia necessário conhecer o código verbal, “estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone” (p. 12). Além disso, Zilberman observa que o ensino da literatura apresentava outra finalidade, a saber, a literatura deveria transmitir regras e princípios que seriam apreendidos pelos futuros cidadãos, por meio das “obras que respondiam por aquelas regras e princípios, consagrando-se as que favoreciam e acatavam as normas entendidas como paradigmáticas” (ZILBERMAN, 2009, p. 12). Desse modo, segundo a autora, tais circunstâncias não impediram a formação de bons leitores e admiradores da literatura, os quais em muito contribuíram para a construção de um patrimônio de obras bastante expressivas referentes a um determinado momento histórico. Tratava-se de “[...] um patrimônio legado ao aluno na qualidade de história e valor consagrado” (ZILBERMAN, 2009, p. 15).

Jouve (2012) destaca que em séculos anteriores, a arte verbal era limitada somente à poesia. Entretanto, Neves (2008) entende a poesia como uma narrativa criada pela fantasia, que abrange além da antiga epopeia, o drama e o romance não apenas dos tempos antigos, mas também de tempos modernos. Segundo a autora, “[...] É na poesia que se encontra a mitologia grega, uma vez que Homero e Hesíodo emprestaram os deuses gregos à literatura” (NEVES, 2008, p. 42). A autora destaca que a epopeia era estudada pelos gregos de cantos em cantos e, somente depois é que passavam a estudar livros específicos, como os primeiros cantos da *Ilíada*. Também, segundo Neves (2008), cabe mencionar que o teatro grego contava com escritos em versos e, o

gênero dramático destacou-se contando com Ésquilo, Sófocles e Eurípedes.

No entanto, por volta do século XVIII, emergem os gêneros entendidos como vulgares: o romance e os gêneros em prosa. Com isso, havia a necessidade de um termo geral para se referir à arte de escrever e, de acordo com Jouve (2012), a palavra “literatura” era a preferida. A partir disso, reconhecer os gêneros antigos e admitir o valor dos gêneros recentes fazia parte da literatura, bem como do seu conteúdo, que compreende tanto obras de vocação intelectual quanto textos de dimensão estética, ou seja, pertence à literatura todo escrito cujo valor é reconhecido quer pela forma quer pelo conteúdo. Diante disso, o autor aponta que:

[...] o campo literário engloba tanto as obras de ficção quanto os escritos históricos e filosóficos e até mesmo os textos científicos. As coisas evoluem porque, com as ciências positivas conquistando progressivamente a própria autonomia, torna-se cada vez mais difícil assimilar à “literatura” os escritos cientificamente orientados. [...] A partir do século XIX, “literatura” adquire seu sentido moderno de “uso estético da linguagem escrita”. (JOUVE, 2012, p. 30)

De acordo com Lajolo e Zilberman (1991), é de suma importância a presença de um discurso que torne a literatura legítima, cujo papel fora assumido pela história da literatura no momento em que houve a consolidação das literaturas ocidentais modernas. Segundo as autoras, foi na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, que as primeiras histórias da literatura, redigidas em latim ou grego, tornaram válidas as manifestações culturais escritas, cujo movimento fazia frente à produção clássica. Também, segundo Lajolo e Zilberman (1991), a história da literatura no Brasil partilhava de emergência semelhante porque era comum a ausência de público para atividades de cunho artístico:

[...] Tratava-se de credenciar culturalmente uma nacionalidade, projeto que depende tanto da existência de uma identidade literária, avalizada pela história da literatura, quanto de sua confirmação representada pela produção e

consumo de textos de cunho estético. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 95)

Desse modo, cabe salientar a diversidade de formas da história literária brasileira, assumida desde o seu princípio. De acordo com Lajolo e Zilberman (1991), não havia, na história literária do Brasil, nenhum tipo de tradição interna a que as obras pudessem se unir. Partindo da ausência de caminhos para a circulação das obras, devido às dificuldades econômicas encontradas não apenas quanto à sua realização, mas também pela falta de incentivos para manifestações culturais e artísticas, os primeiros escritos se apresentavam sob a forma de rascunhos e manuscritos, numa mistura eclética que representava a época.

Segundo Lajolo (1982), uma obra literária é considerada um objeto social se a sua existência for entendida como “obra neste intercâmbio social” (LAJOLO, 1982, p. 16). Por outro lado, de acordo com a autora, para que uma obra seja considerada literária é necessário muito mais que uma relação entre o autor e o leitor, isto é, para que uma obra literária seja avalizada por membros de uma academia ou por intelectuais, é importante que faça parte de um conjunto de obras literárias referentes a uma determinada tradição cultural, e a esses intelectuais, ou mesmo à academia, cabe determinar se um texto é literário ou não literário.

Jauss (1994) assevera que, independentemente do caráter estético ou histórico, a obra literária é condicionada pela relação dialógica entre literatura e leitor, que pode ser tanto de informação, quanto uma relação de pergunta e resposta. Assim, conforme salienta o autor, a partir dessa relação dialógica é possível estabelecer o vínculo entre as obras literárias, isto é, sendo estabelecida a relação entre a literatura e o leitor, tanto as implicações estéticas, quanto implicações históricas estarão presentes na relação dialógica. Para Jauss (1994, p. 23),

[...] a implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível a sua qualidade estética [...].

O autor sinaliza que, no momento em que o leitor recebe os textos literários, que o escritor se torna produtor desses textos e que o crítico reflete sobre eles, a literatura passa a ser entendida por um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários. De acordo com Jauss (1994), o conjunto de fatos literários trata-se de um fragmento que não constitui história, isto é, esse fragmento diz respeito a uma pequena amostra do processo coletado e classificado, tratando-se de pseudo-história.

Perrone-Moisés (2006) assevera que a literatura é universal, e ao professor é dada a oportunidade de apresentá-la aos alunos. Estes são considerados privilegiados porque poderão vir a se tornar leitores de literatura e, também, pelo fato de a literatura estar disponível para todos os indivíduos alfabetizados. Em se tratando da relação entre professor e alunos, cabe mencionar as palavras de Perrone-Moisés (2006):

[...] O aluno está naquele lugar para aprender, isto é, adquirir conhecimentos e competências. O professor está naquele lugar para ensinar, já que supostamente ele adquiriu certos conhecimentos e competências transferíveis, postos à prova em várias etapas de sua carreira [...]. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 22)

Zilberman (2009) aponta que é esperado que os alunos se apropriem do acervo literário em que modelos de escrita e de conduta se fazem presentes, a fim de auxiliar a sua inclusão na tradição não só artística, mas também de acordo com a ética e com o comportamento, considerando que tanto o professor quanto os alunos têm papéis essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos apontamentos e com o objetivo de contribuir com a nossa investigação, nosso propósito se refere a algumas considerações sobre o aspecto histórico da literatura e da aprendizagem linguística, buscando possíveis contribuições para o ensino da língua inglesa.

#### **4.1.1 Apontamentos iniciais sobre a aprendizagem linguística e a literária ao longo da história**

A literatura é considerada, por muitos, de suma importância para a formação integral de um indivíduo e está diretamente ligada à língua, ou seja, uma complementa a outra, contribuindo para a formação dos alunos. De acordo com os apontamentos de Santoro (2007), desde 1934,

com a criação da primeira Faculdade de Letras no Brasil, ao curso de Letras foi dada a responsabilidade de ensinar a língua. Nessa época, as línguas eram entendidas como um grupo de estruturas gramaticais, juntamente com palavras isoladas que viabilizavam a leitura de textos literários, tratando-se do objetivo final de todo o processo de aprendizagem. Segundo a autora, os textos literários eram os textos de referência para o aprendizado de línguas porque apresentavam uma língua correta, distanciando-se da linguagem simples do dia a dia.

Tendo em vista a trajetória do ensino da literatura, o conhecimento dos clássicos e do cânone foi privilegiado durante muito tempo, conforme destaca Zilberman (2009). Com o passar dos anos, a história da literatura foi descartada, seguida pela própria literatura enquanto uso expressivo nas aulas de línguas, que contou com a definição imprecisa do texto, ou seja, de acordo com Santoro (2007), o texto literário já não era mais considerado imprescindível, dando lugar a textos não literários. Para a autora, em 1970 “a abordagem comunicativa” em muito contribuiu para o desaparecimento do texto literário nas salas da aula de língua estrangeira, porque os seguidores da abordagem comunicativa entendiam que os textos literários eram inatingíveis para os alunos. A partir de 1970, a sala de aula passou a acolher textos de caráter informativo, encontrados em jornais, revistas, histórias em quadrinhos, produtos dos meios de comunicação de massa, entre outros, e, de acordo com Zilberman (2009 p. 15), a sala de aula “[...] passou a aceitar autores vivos, obras atuais e materiais não necessariamente literários [...]”. Segundo Santoro (2007), muitos especialistas na área da didática do ensino de línguas estrangeiras passaram a desconsiderar o uso de textos literários e a defender o uso de textos de caráter mais utilitário e, assim, estava sendo incorporada “[...] a ideia de que era necessário concentrar-se na comunicação da vida real nas funções da linguagem, que permitem aprender a fala utilitária do dia a dia” (SANTORO, 2007, p. 18-19).

Para Zilberman (2009) mesmo a literatura sendo considerada, em algumas situações, como algo inatingível, com textos difíceis, o seu uso efetivo na escola deve ser valorizado porque os alunos de hoje não tiveram contato com a tradição de tempos passados. Segundo a autora, a partir da presença da literatura nas aulas, aos alunos seriam oportunizadas situações de interação e, com isso, possibilidades de questionamentos diante dos fatos históricos, motivando-os a aceitá-los ou criticá-los com vistas a contribuir para a “formação da identidade nacional” (ZILBERMAN, 2009, p. 18). Também, de acordo com Zilberman (2009), é importante destacar que mesmo a literatura

apresentando alguns problemas e sem ter como objetivo final formar leitores, com o passar dos anos, ainda assim, formavam-se leitores.

Bender (2007) salienta que a leitura está diretamente envolvida com o ensino da literatura e, com isso, os textos literários devem ocupar um lugar de destaque e não devem ter como finalidade apenas “[...] enumerar modos e estilos de época ou para comentários de termos linguísticos” (BENDER, 2007, p. 53). Trata-se de não permitir que os textos literários sejam usados apenas como simples exemplos ou, ainda, somente para estudos gramaticais.

Com isso, podemos apontar que a presença da literatura na sala de aula deve ser mantida e a sociedade precisa se conscientizar que se faz necessário, além da inserção de novas obras e autores contemporâneos, também manter a tradição. Zilberman (2009) destaca que o ensino da literatura no panorama escolar vigente conta com alunos que não entendem a tradição como algo representativo em suas vidas, isto é, para a autora a tradição literária representa muito pouco para os alunos por não estar vinculada ao seu contexto, por vezes contrariando a época em que os alunos vivem, bem como as suas experiências de vida. Aos alunos para os quais a tradição literária não tem significado, a literatura deve ser apresentada de modo diversificado e não modulado. No entanto, a autora sinaliza que essa literatura, pautada na abordagem comunicativa com a qual contamos na atualidade, visando à comunicação entendida como mais real porque retrata o dia a dia, pode vir a impedi-los de ter o acesso à tradição literária.

Desse modo, continuamos os nossos apontamentos, contando com as contribuições acerca do texto literário, cujas considerações são fundamentais para o estudo da literatura, bem como a sua apresentação aos alunos no contexto escolar buscando alternativas para o ensino de língua inglesa.

#### 4.2 O TEXTO LITERÁRIO

Para trabalhar pedagogicamente em sala de aula com a literatura, faz-se necessário entender o que constitui um texto literário. De acordo com Bragatto Filho (1995), a fim de configurar toda a essencialidade da literatura, algumas considerações merecem destaque. Dentre essas, o autor aponta a diferença entre o texto literário e o texto funcional (não-literário). Para que o texto literário possa ser trabalhado em sala de aula é importante entender que ele se trata de um texto que pode levar os seus leitores a atribuir diferentes funções e significados, a partir do diálogo estabelecido entre o leitor e o texto literário. De acordo com Bragatto

Filho (1995, p. 14), a escola dispõe da literatura de modo equivocado, isto é, para o autor, a literatura é entendida como “[...] um instrumento de aperfeiçoamento linguístico, ou, ainda, o de modelador de comportamentos [...]”. O autor aponta que mesmo a escola apresentando a literatura, aos alunos, de modo mais simplificado, os alunos leitores ainda assim têm a oportunidade de se distanciarem dos apontamentos sugeridos pela escola, ou seja, através do contato com o texto literário, cada aluno leitor pode criar expectativa sobre o que esperar do seu texto. Conforme destaca Bragatto Filho (1995), os alunos leitores são aqueles que,

[...] ao se identificarem com o texto, entregando-se ao mesmo, ou, ao discordarem dele, propondo novas e diferentes leituras, elegem infinitas possibilidades de funções ao texto literário: com ele aprende-se, reflete-se, compara-se, discerne-se, questiona-se, investiga-se, imagina-se, viaja-se, emociona-se, diverte-se, amadurece-se, transforma-se, vive-se, desenvolve-se a sensibilidade estética e a expressão linguística, adquire-se cultura, contata-se com as mais diferentes visões de mundo [...]. (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 14)

De forma contrária ao texto literário, apresenta-se o texto funcional (não literário). Segundo Bragatto Filho (1995), um texto é denominado funcional porque ele é pragmático, por se tratar de um tipo de texto cuja função é preestabelecida. Como são textos de natureza utilitária, fazem referências a notícias, avisos, editais, discurso político, textos didáticos, entre outros. Segundo Zilberman (1988), a presença dos textos funcionais (não literários) no ensino se efetiva porque esses desempenham outras funções, que não podem ser desempenhadas pela literatura, ou seja, o que garante o lugar dos textos funcionais no ensino é o seu caráter informativo, e os textos funcionais (não literários) são decorrências apenas das noções e conteúdos que podem vir a transmitir. Então, conforme aponta a autora, esse tipo de texto é que o aluno aprende e tem por hábito produzir no dia a dia da sala de aula, e esses são representados por meio de trabalhos escolares escritos, provas, relatórios de pesquisas e outros dessa natureza.

Festino (2011) considera o texto literário, para aprendizagem de língua inglesa, de grande relevância para alcançar os objetivos não só linguísticos, mas também culturais, isto é, segundo a autora, os textos

literários servem como janelas para novos mundos porque contam com a estética, entendida como um sistema epistemológico que vincula as várias formas de compreender o mundo. Também, de acordo com Zilberman (1988), é importante destacar que a presença de textos literários na sala de aula se faz necessária e de suma importância, pelo fato de oportunizar que o aluno venha a conhecer a história da literatura, isto é, não apenas conhecer os aspectos estéticos, mas também oferecer ao aluno o conhecimento das tradições e os membros ilustres que fizeram parte da história literária de modo pontual.

Um outro apontamento referente ao uso de textos literários deve ser considerado. De acordo com Dalvi (2013), é necessário que haja uma reflexão quanto à seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula, de modo a auxiliar os alunos nos estudos literários. Para a autora, os textos literários são apresentados aos alunos em “[...] desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural [...]” (DALVI 2013, p. 75). Desse modo, aos alunos, favorecidos e desfavorecidos economicamente, os textos literários fogem da sua realidade e Dalvi (2013) compara o contato desses alunos ao “circuito literário”, como se estivessem fazendo parte de um cruzeiro para as ilhas gregas. Segundo Zilberman (1988), essa reflexão sobre o tipo de texto que pode fazer parte do universo escolar dos alunos tem início a partir de uma questão de ordem social, isto é, para a autora, “[...] cabe, de um lado, descrever e avaliar previamente os materiais de leitura, que não se limitam ao livro, incluindo, até em maior quantidade, o jornal, a revista, o folhetim; e, de outro, compreender as razões que determinam a preferência pelo texto escrito, especialmente o de natureza artística, vale dizer, a obra literária” (ZILBERMAN, 1988, p. 116). A presença dos textos literários na sala de aula deve estar unida ao seu planejamento e sua seleção, para que venham atender aos currículos e, consequentemente, contribuir para a formação do aluno.

Conforme destaca Tinoco (2013, p. 142), o texto literário possibilita ao leitor a descoberta de novos significados, e esses novos significados tendem a estar em constante evolução, ou seja, “[...] a compreensão do que é lido se modifica, na medida em que cada novo elemento imprime uma nova dimensão aos elementos antecedentes, repetindo-os, desenvolvendo-os ou os contradizendo”. A leitura de um texto literário deve ser uma leitura cuidadosa em relação ao sentido do texto literário, uma leitura do início ao fim porque, segundo o autor, é através desse caminho que o leitor tem a oportunidade de crescer no processo de leitura, passando a contar com algumas descobertas ao

longo do percurso. Desse modo, passamos a outras considerações a respeito da presença do texto literário nas aulas de Língua Inglesa.

#### **4.2.1 O texto literário na aula de Língua Inglesa**

Com a presença do texto literário no contexto escolar de Língua Inglesa, contando com o desenvolvimento da leitura literária, ao aluno é oportunizada a construção dos significados e, ao mesmo tempo, a desconstrução desses, ou seja, para as aulas de Língua Inglesa, os textos literários podem ocupar um lugar de destaque, ofertando aos alunos novas oportunidades de aprendizado. Tolentino (1996) destaca que, para o ensino da língua inglesa, o texto literário pode ser considerado um recurso valioso devido ao fato de que esses textos podem vir a ser apresentados aos alunos de modo mais acessível, através de atividades que não só desenvolvam sua competência linguística, mas também possam ajudá-los a apreciar e compreender. Entretanto, a autora destaca que, ao contar com o uso dos textos literários como recurso para o ensino de língua inglesa, alguns apontamentos devem ser considerados:

O objetivo de se usar textos literários é de duas mãos: preparar o aluno para a leitura deste texto, para que ele possa proceder ao estudo da literatura em si (dentro do estudo específico da leitura a partir da teoria literária e interpretação do texto) e o uso do texto autêntico em registro literário para o aprendizado da língua. Ao mesmo tempo, o texto literário utilizado em aula de língua propicia a leitura de textos pequenos e diversificados, familiarizando o aluno com estilos diferentes e épocas diferentes, o que traz grande enriquecimento cultural [...]. (TOLENTINO, 1996, p. 178)

No entanto, Mota (2010) destaca como um dos motivos para a ausência do uso de textos literários nas aulas de Língua Inglesa a falta de contato com leituras de literatura da própria língua materna, ou seja, para a autora, existe uma distância entre os alunos e os professores em relação ao uso efetivo dos textos literários nas aulas, tanto de Língua Inglesa, quanto em Língua Portuguesa. Segundo Mota (2010), o distanciamento desses textos acontece porque os currículos escolares, no Brasil, se apropriam da literatura como meio para ensinar conteúdos gramaticais, sem levar em consideração as representações culturais,

identitárias, históricas e sociais, representações essas que contribuem “[...] no processo de leitura de mundo e de conhecimento de si e do outro, que suscitariam no aprendiz a compreensão sobre a relação entre os conteúdos aprendidos em uma aula de idiomas e o contexto que o envolve” (MOTA, 2010, p. 104).

Desse modo, oportunizar aos alunos o conhecimento de realidades que sequer imaginam existir e, em consonância, enriquecer-se culturalmente e contar com as habilidades linguísticas para o aprendizado de língua inglesa, é uma oportunidade relevante. Segundo Mota (2010), a literatura na sala de aula de Língua Inglesa não deve se restringir a um meio para o ensino que priorize a gramática ou habilidades orais, mas deve também atuar como um aporte para a discussão de temas presentes na própria literatura oferecida aos alunos.

A partir das considerações até então apresentadas sobre o uso de textos literários, bem como a importância da sua presença na sala de aula de Língua Inglesa, continuaremos a nossa investigação tomando como referência o ensino de literatura, tendo em vista os aspectos metodológicos e as suas implicações para o ensino.

#### 4.3 LITERATURA E ENSINO

A escola tem como um de seus objetivos a formação do aluno enquanto sujeito leitor. Desse modo, escola e literatura se complementam e a literatura assumiu um papel de destaque na formação do aluno leitor. Conforme destaca Rouxel (2013), podemos definir o ensino de literatura a partir da formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico, que seja capaz não só de construir o sentido com autonomia, mas também de refletir e argumentar acerca desse sentido. Segundo a autora, “[...] é também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra” (ROUXEL, 2013, p. 20). Podemos dizer que essa personalidade sensível e inteligente surge da atividade do aluno enquanto sujeito leitor, da literatura ensinada por meio de textos e obras e, também, da ação do professor, responsável pelas escolhas didáticas e pedagógicas adequadas.

Oliveira (2014) aponta para o modo como a literatura vem sendo apresentada aos alunos na escola. O ensino apresenta tendências em relação a não considerar aspectos culturais e também a desconsiderar a produção dos significados, tanto dos professores, quanto dos alunos. Para a autora, essas tendências contribuem para que professores e alunos se caleem frente a modelos prontos, sem se posicionar, refletir ou ampliar

a discussão. Nas atividades de sala de aula, trabalha-se com o texto literário apenas reproduzindo análises com vistas a repetir, de modo descontextualizado, o que era esperado tendo em vista os modelos ofertados. Rocco (1981) também chama a atenção para o fato de a literatura ser pouco explorada nas aulas a partir da sua especificidade. Para a autora, nota-se uma maior preocupação com questões exteriores, caracterizadas pelos muitos livros que foram adotados, cujo fim era o estudo da comunicação e expressão a partir de um sistema de ensino por imposição. Os textos literários utilizados na escola serviam apenas como instrumentos de estudo, distanciando-se do literário.

De acordo com Rouxel (2013, p. 20), a leitura literária significa para o professor e para o aluno, “renunciar à imposição de um sentido convencional, imutável, a ser transmitido.” A autora pontua que essa renúncia é difícil, mas, ao mesmo tempo, se mostra estimulante porque o aluno é convidado a uma aventura interpretativa que tende a reforçar suas competências pela aquisição de novos saberes, entendendo que não se trata apenas de mais uma leitura. Conforme destaca Rouxel (2013), em se tratando de leitura literária, o estudo de uma obra na sua totalidade permite ao aluno descobrir, identificar e compreender determinados fenômenos. Esses se referem aos conceitos e noções que se transformarão em ferramentas para a leitura de obras literárias. Diante disso, a autora destaca:

A leitura da obra fornece a ocasião de reinvestimentos capazes de automatizar e de afinar as investigações nos textos. Esses saberes podem ainda ser verificados em atividades de escrita literária em que o aluno se situa na posição de autor animado por uma intenção artística. (ROUXEL, 2013, p. 21)

Rouxel (2013) aponta como um dos aspectos metodológicos para o ensino de literatura a importância de estabelecer o aluno como sujeito leitor. Para tanto, é indispensável não só para o aluno, como para o professor, tomar uma posição mediante a leitura literária. Segundo a autora, o aluno deve ser estimulado a participar de um processo interpretativo contando com todos os riscos desse, a partir da sua recepção enquanto leitor, na qual a leitura pode vir a reforçar suas competências. Para que o aluno venha a se estabelecer enquanto sujeito leitor, Rouxel (2013) destaca como fatores relevantes os saberes sobre

os textos, os saberes sobre si e, por fim, os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos.

A fim de elucidar tais apontamentos, Rouxel (2013) destaca que os saberes sobre o texto se referem ao conhecimento dos gêneros, poética dos textos, funcionamentos dos discursos, entre outros. Os saberes sobre si dizem respeito à exposição de um pensamento exclusivo e de um julgamento por gostos assumidos. Segundo a autora, os adolescentes têm dificuldades em expressar o que realmente sentem, por vergonha, em muitos casos, e também pelo medo do erro, ou seja, temem cometer erros a respeito de suas interpretações e, com isso, “[...] eles se refugiam com frequência num silêncio obstinado, às vezes no psitacismo<sup>20</sup> ou em observações sem riscos para eles. Trata-se, pois, de infundir-lhes confiança para que ousem pensar a partir de si próprios” (ROUXEL, 2013, p. 22). Os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos, se referem a garantir tanto os direitos do texto, quanto os direitos do leitor. Para a autora, é importante esclarecer aos alunos que o fato de estarem sendo encorajados a fazer uma leitura subjetiva, não quer dizer que suas interpretações sejam totalmente desprovidas de senso crítico, ou seja, o aluno leitor é livre para interpretar, mas ao mesmo tempo, essa interpretação apresenta limites.

Ainda fazendo referência aos aspectos metodológicos para o ensino de literatura, Rouxel (2013) destaca a importância da escolha das obras literárias para o ensino de literatura. Segundo a autora, mesmo contando com algumas sugestões dos órgãos oficiais, que compõem a grade curricular, cabe ao professor a seleção desse material para as aulas e, desse modo, é oportuno salientar que “é importante confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto) [...]” (ROUXEL, 2013, p. 23). A diversidade de gêneros deve se fazer presente no planejamento e, ao aluno, devem ser ofertados não apenas os gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), mas também os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos). Ainda, conforme destaca a autora, é importante oferecer ao aluno o acesso às obras históricas: as canônicas, as clássicas, as contemporâneas, a literatura viva que proporciona uma visão sobre a atualidade, as obras de diversidade geográfica como a literatura nacional, a literatura estrangeira cujo acervo se constitui por grandes obras traduzidas do passado que “[...] se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da

---

<sup>20</sup> “Perturbação psíquica que consiste em repetir palavras sem ter ideia do seu significado”. (HOUAISS, 2009, p.1573)

globalização” (ROUXEL, 2013, p. 24). Outro aspecto destacado pela autora diz respeito ao cuidado que os professores devem ter ao propor obras aos seus alunos. É importante que, a partir dessas obras, os alunos tenham a oportunidade de extrair tanto aspectos éticos, quanto estéticos. Segundo Rouxel (2013), a aprendizagem de leitura literária introduz o aluno à leitura de obras mais complexas, cuja compreensão não se dá de forma imediata, ou seja, as obras complexas levam o aluno a atividades inferenciais, que são denominadas pela autora como

[...] inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos – ambas são automáticas – e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos em classe. (ROUXEL, 2013, p. 25)

Por fim, a respeito dos aspectos metodológicos para o ensino de literatura, dos quais tratamos até aqui, Rouxel (2013) aponta o papel do professor enquanto sujeito leitor. Para a autora, no processo de ensino-aprendizagem, o professor tem como principal tarefa, não apenas transmitir uma interpretação institucionalizada a partir de sua própria leitura acerca das obras, mas também estar atento à faixa etária de seus alunos, a ponto de não impor a sua própria leitura, considerando que a leitura do texto literário pode ser construída na sala de aula. A autora ainda destaca como caráter de grande importância que o professor esteja consciente que deve antecipar as possíveis dificuldades dos alunos diante do texto literário e, com isso, fazer as adaptações necessárias de modo a aceitar as diferentes compreensões e interpretações dos textos, resultantes de uma negociação “[...] suficientemente liberal, capaz de admitir variações que não alteram o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia” (ROUXEL, 2013, p. 29). É importante que o aluno se sinta livre para, possivelmente, adquirir novos sentidos além dos que estão sendo apresentados, não permitindo apenas uma posição estática, de modo a não perder a relação de sentido com o texto.

Segundo Widdowson (1984), o ensino de literatura, de modo geral, não se faz presente nos programas de linguagem. A linguística ocupa um lugar de destaque e se sobressai ao uso de textos literários na sala de aula. Entretanto, segundo o autor, a literatura já ocupou um papel de destaque acerca do estudo da língua, uma vez que as obras literárias

eram indispensáveis para o aprendizado, apresentando-se como facilitadoras no processo de ensino. Seguindo os apontamentos de Widdowson (1984) e Rouxel (2013), salientamos que o contato dos alunos com a literatura, bem como a possibilidade de seu uso efetivo nas aulas de Língua Inglesa, é uma oportunidade de (re)construção do conhecimento acerca da língua. Dalvi (2013, p. 74) sugere que “o estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas [...], que exigirão seu esforço in(ter)-ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada na literatura”. Segundo a autora, a escola enquanto instituição social preocupada com a formação do indivíduo, com vistas a inseri-lo no ambiente social, pode oportunizar ao aluno um conhecimento além do ensino fragmentado da gramática, parte do nosso cotidiano escolar. Perrone-Moisés (2006) destaca que deve ser oferecido aos alunos algo além do que já conhecem ou estão habituados, isto é, segundo a autora, sempre que aos alunos for ofertado apenas o que já faz parte do seu repertório, isso significa subestimar a sua capacidade de expandir esse repertório. A inteligência dos alunos permite a aprendizagem da leitura literária e por isso pode ser estimulada através de novos desafios (PERRONE-MOISÉS, 2006).

Contudo, Widdowson (1984) faz uma advertência acerca do uso da literatura no contexto escolar. É importante que o professor seja cauteloso quanto à escolha de textos muito complexos para as aulas, isto é, a escolha cuidadosa dos textos a serem estudados em aula se faz necessária para que o aluno não se abstenha diante das possíveis dificuldades de alguns textos. Desse modo, um outro aspecto deve ser considerado pelo professor quanto ao uso da literatura na sala de aula. Conforme destaca Dalvi (2013, p. 88), “os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam (como nenhum outro texto) na superfície textual”. Com isso, podemos destacar a necessidade de equilíbrio quanto às abordagens sobre uso dos textos literários nas aulas, ou seja, segundo Dalvi (2013), é importante que o professor preocupe-se com a dimensão material da língua devido à sua importância no processo ensino-aprendizagem.

Por seu turno, Oliveira (2014, p. 100) reitera as considerações anteriores em relação ao papel da literatura no dia a dia da escola. De acordo com a autora, “a escola é vista como uma das principais instituições responsáveis pela transmissão do patrimônio cultural e literário da humanidade” e salienta que é tarefa do professor, no ambiente escolar, mediar e buscar meios pelos quais a formação do

aluno ocorra de modo prazeroso e, ao mesmo tempo, de maneira crítica. Oliveira (2014) destaca que em muitas situações de ensino, prioriza-se o uso da gramática ou aspectos estruturais da língua, e o ensino da literatura, bem como as discussões que venham a ser suscitadas na sala de aula, contando com os textos literários, com os colegas ou com professor, não ocupam um lugar de destaque, ou seja, ficam diminuídas, ou ainda, o ensino da literatura não acontece. Desse modo, contando com as palavras de Barthes (1977, p. 18-19), podemos compreender a importância da literatura no contexto escolar:

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.

Em consonância com o que foi dito por Barthes, as palavras de Mota (2010) sobre o ensino de literatura nas aulas de línguas merecem destaque:

No ensino de qualquer outra língua, a literatura apresenta-se como um meio profícuo para adentrar questões culturais que enriquecem as aulas e abrem as suas margens para considerar aspectos que redimensionam o ensino de língua. Um ensino de língua que não deve ser visto, simplesmente, como a transmissão de um conjunto de termos e expressões voltadas para a comunicação em nível pragmático, mas, sim, como uma forma de também aprender a gama complexa de representações culturais abarcadas em signos verbais e não verbais, que trazem em seu bojo (re) leituras sobre o “eu” e o outro. (MOTA, 2010, p. 110)

Diante do exposto, tendo em vista o ensino da literatura no contexto escolar, buscando contribuições para o ensino de língua inglesa, seguiremos a investigação com o objetivo de enriquecer nossos estudos a partir do ensino da literatura e as contribuições de Bakhtin.

#### 4.4 O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE BAKHTIN

O ensino da literatura encontra na escola o seu espaço privilegiado de estudo, reflexões, posicionamentos críticos e interação. Para tanto, alunos e professores entram em contato com textos literários que podem ser explorados na sala de aula de modo prazeroso a fim de contribuir para o crescimento intelectual do aluno e, ao mesmo tempo, suscitar discussões e posicionamentos críticos. A partir disso, contamos com os apontamentos de Bakhtin para investigar como a literatura contribui para o aprendizado de língua inglesa numa perspectiva dialógica, considerando a interação dos alunos na sala de aula, bem como as relações sociais estabelecidas a partir dessa interação de modo a respeitar e acolher o posicionamento do outro.

No campo da teoria literária, Bakhtin é reconhecido por suas contribuições referentes aos estudos sobre a teoria do romance. A partir do século XXI, o conceito de dialogismo, desenvolvido por Bakhtin, vem sendo utilizado de modo mais amplo, considerando o campo das ciências humanas, conforme destaca Cereja (2005). De acordo com Perrone-Moisés (2006) as ciências humanas têm como função a crítica e, por assim dizer, é nas ciências humanas que o senso crítico dos alunos se desenvolve e, através das ciências humanas, a sociedade faz críticas a si mesma. Para a autora, essas críticas sempre se farão presentes, se propostas concretas de mudança não acontecerem “[...] para alterar um estado de coisas criticável [...]” (PERRONE-MOISÉS, 2006 p. 19). As ciências humanas permitem que esse movimento de alteração ocorra, ou seja, é possível que mudanças aconteçam para melhorar determinadas situações e, ao mesmo tempo, desenvolver o senso crítico dos alunos de modo a suscitar mudanças nos paradigmas do contexto escolar. Bakhtin (2011, p. 312) apresenta a sua concepção de texto, entendida como uma atitude humana:

[...] As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua

especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata mais de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.). A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos).

Podemos considerar o homem como um ser que interage, que se expressa, criando seus textos dotados de posicionamentos críticos e não críticos acerca da realidade. É através da linguagem que todas essas expressões se efetivam e, assim, o aluno se ampara na linguagem para se integrar ao mundo social. Faraco (2009) destaca que nas ciências humanas cada atividade produz textos que não são mudos, por se tratar da expressão de um sujeito, ou seja, toda atividade humana é sempre uma atividade dialógica, que produz textos. Para o autor, existe relação entre sujeitos na medida em que o objeto se refere ao texto de alguém e, assim, “Bakhtin recusa sempre a reificação do texto: atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage” (FARACO, 2009, p. 43).

Segundo Brait (2010), tendo em vista a construção da percepção dialógica da linguagem, Bakhtin não distancia língua e literatura, e entende que os textos literários são indispensáveis para se compreender a humanidade, bem como as suas relações ou um dado momento histórico. Geraldi (2006) sinaliza que, com o passar dos anos, houve um aprofundamento dos estudos referentes à linguística e à teoria literária e, com isso, percebe-se “[...] que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa” (GERALDI, 2006, p. 18). Por assim dizer, Faraco (2009) afirma que, para que relações dialógicas se estabeleçam, é necessário que qualquer material linguístico faça parte da esfera do discurso, ou seja, estabelecer uma relação com a palavra de outrem nas relações de significação, contando com as possíveis posições avaliativas no diálogo, no qual é possível que o homem exprima suas opiniões e faça os seus questionamentos, levando em consideração e respeitando o material linguístico do outro falante.

Conforme as considerações anteriores, salientamos que, no decorrer dos nossos estudos acerca da linguagem, língua e literatura se complementam e se correlacionam dialogicamente e, com isso, Bakhtin

merece destaque por sua dedicação aos estudos literários. Machado (1995, p. 35) afirma que “[...] Bakhtin valoriza o estudo da literatura como manifestação da linguagem [...]”, isto é, a linguagem literária transforma-se num diálogo e, através desse diálogo, as linguagens se reconhecem e se compreendem. O dialogismo é entendido por Bakhtin como uma maneira de sistematizar o conhecimento e construir a percepção, contando com o outro para a interação. Para a autora, Bakhtin fundamenta o dialogismo não apenas como um princípio filosófico que conduz um método de investigação, mas também como categoria estética, isto é, para Bakhtin, o dialogismo diz respeito à compreensão do discurso literário, entendido como um gênero do discurso, que se constitui a partir de outros gêneros. Esses gêneros se originam a partir do uso constante da linguagem, representando um discurso dentro de outro discurso. Com isso, Machado (1995, p. 48-49) destaca:

[...] À luz do dialogismo, Bakhtin pôde enfrentar o paradoxo de um discurso que, embora só exista enquanto forma escrita e cuja apreensão só seja possível através da leitura, escolheu como objeto de representação o homem como ser de linguagem, o que justifica o conceito do romance como representação do homem que fala, que expõe e discute ideias. [...] À luz do dialogismo, fica descaracterizada a dimensão da linguagem única.

Conforme os apontamentos destacados, podemos entender a linguagem de maneira essencialmente dialógica, no momento em que reconhecemos no outro a nossa própria linguagem. No ensino da literatura, fazendo uso de textos literários, o aluno tem a oportunidade de dialogar com as obras e, assim, posicionar-se diante dos aspectos tanto da linguagem estética, quanto dos de uma determinada época histórica. Desse modo, são permitidas discussões entre alunos e o professor, em que o último se faz presente como mediador e não como o responsável pela interpretação única e autoritária acerca do texto literário. Tezza (2003) aponta Bakhtin como o descobridor do potencial dialógico da linguagem, e assim, numa perspectiva de interação e valorização da opinião do outro, a linguagem viva está sempre presente nas relações dialógicas. O autor destaca que

Dialogismo é uma categoria essencial da natureza da linguagem, antes de qualquer coisa, antes mesmo que a linguagem entre no universo estético; a linguagem concreta, o momento verbal bakhtiniano é dialógico [...]. Bakhtin define dialogismo em geral ou no quadro da historiografia literária da estilística, definindo famílias romanescas; ele usará o termo para designar obras, estilos ou correntes literárias que acentuam as relações dialógicas, em contrapartida a outras obras, estilos ou correntes que suavizam ou anulam tais relações. É preciso ter em mente aqui que se trata de dois planos teóricos, o da natureza da linguagem e o da realização estética. (TEZZA, 2003, p. 232-233)

Com isso, Brait (2010) destaca como prejuízo à construção do pensamento dialógico, a falta de conhecimento de obras literárias que retratam uma linguagem literária diferente da linguagem cotidiana. Se o aluno não é um leitor competente de textos literários, apresenta-se, assim, uma grande dificuldade no que diz respeito às relações língua, linguagem, vida, história e sociedade.

Machado (1995) e Cereja (2005) se aproximam quando se referem às tendências culturais e linguísticas para o ensino de literatura, tendo em vista a perspectiva dialógica de Bakhtin. Machado (1995, p. 62) destaca que, pelo viés do dialogismo, “[...] é preciso considerar, no mínimo, o concurso de duas tendências culturais e linguísticas: aquela que é contemporânea do discurso do autor e aquela que dominava na época dos eventos narrados.” Cereja (2005) destaca que, para Bakhtin, na literatura todo discurso diz respeito a uma resposta a outros discursos e, assim, as relações dialógicas são estabelecidas mediante discursos artísticos, contemporâneos ou tradicionais. Segundo o autor,

[...] Aproximações e contrastes de temas, gêneros e projetos literários; aproximação e contrastes de estilo de época e de estilo pessoal; aproximações e contrastes entre literatura e outras artes e linguagens ou outras áreas de conhecimento, comparações interdiscursivas – eis alguns dos caminhos possíveis para o ensino da literatura na escola, ancorados no princípio bakhtiniano de dialogismo. (CEREJA, 2005, p. 178)

Partindo das contribuições de Bakhtin de que o ato dialógico é um evento que acontece a partir da comunicação social e interativa, percebemos a importância de não considerar o aluno apenas como um mero espectador na sala de aula. É importante e possível tentar estabelecer um diálogo com obras literárias, de modo a dar lugar à voz dos alunos no espaço escolar. No dia a dia da sala de aula, temos um espaço de aprendizagem muito rico e diversificado, onde tanto os alunos quanto os professores podem usufruir de um aprendizado ocupando um lugar enquanto sujeitos ativos e, assim, tendo a oportunidade de refletir sobre o conhecimento e construir outros significados. A literatura, vista a partir do princípio dialógico de Bakhtin, pode ser explorada visando a um movimento de interação entre alunos e professor, na sala de aula de Língua Inglesa, na qual pode garantir um espaço de múltiplas vozes entre alunos, professores e textos literários, e esse movimento tende a gerar reflexões e possíveis posicionamentos críticos.

Tendo em vista as considerações anteriores, pensando num ensino de língua inglesa baseado na perspectiva dialógica de Bakhtin, tomamos as palavras de Cereja (2005, p. 195) antes de encerrar este capítulo referente ao ensino de literatura: “Libertemos, então, a obra do seu tempo, fazendo-a ressoar e renascer aos olhos do leitor contemporâneo, que procura compreender o presente com os olhos no passado”.

Assim, contando com as contribuições de Bakhtin acerca das relações dialógicas do professor-aluno, na qual a aprendizagem acontece, tendo a linguagem papel fundamental para essa construção, bem como as contribuições de outros tantos autores sobre a temática do ensino de literatura, continuamos nossa investigação de modo a descrever o percurso metodológico que conduzirá o nosso estudo, com vistas a atender aos questionamentos suscitados pela pesquisa.

## 5 METODOLOGIA

Este capítulo destina-se à descrição do percurso metodológico desta pesquisa. Para iniciar nossos estudos, contamos com as palavras de Gil (2008, p. 17), que entende por pesquisa o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Também, contribuindo com o nosso caminho teórico, cabe citar as palavras de Demo (1987, p. 23), que trata a pesquisa como “a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”. O autor salienta que a pesquisa diz respeito a um processo inesgotável, no qual a realidade não pode ser entendida a partir das primeiras impressões, ou seja, os fatos evidenciados durante o percurso da pesquisa podem não ser os únicos, porque existe sempre um assunto a ser investigado sob vários pontos de vista, suscitando, assim, novas pesquisas com novas descobertas.

Assim sendo, nos remetemos ao contexto de sala de aula da escola pública, que faz parte tanto da vida dos professores de Língua Inglesa quanto dos alunos. Contamos com o segmento ensino fundamental séries finais para realizar o estudo, cuja problemática surgiu a partir da prática cotidiana no ensino de língua inglesa. No panorama atual, as salas de aula refletem alguns dos problemas já enfrentados desde a época do Império, ou seja, assim como naquela época, hoje nos deparamos com dificuldades metodológicas para o ensino da língua, a carga horária reduzida para a disciplina, em que se prioriza a quantidade de conteúdos fragmentados e não a qualidade da aprendizagem, os baixos salários, a ausência de políticas educacionais que privilegiam o aprendizado significativo de língua inglesa, currículos desatualizados que apontam para o ensino da gramática, escolas sucateadas, entre outros.

Acreditamos que tanto essas inquietações quanto as dificuldades de aprendizagem que encontramos no decorrer das aulas de Língua Inglesa contribuíram para a escolha do nosso objeto da pesquisa: o ensino de língua inglesa a partir de textos literários. No ano de 2013, foram entregues às escolas públicas brasileiras três coleções didáticas, disponibilizadas pelo PNLD-LEM<sup>21</sup>, para serem analisadas pelos professores de inglês de modo a fazer a escolha por uma determinada coleção. Na ocasião, algumas escolas, contando com o seu grupo de professores de Língua Inglesa, optaram pela coleção *It Fits*, primeiro por

---

<sup>21</sup> Programa Nacional do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna.

se tratar de uma coleção que oferece vários gêneros textuais, segundo por se tratar de um livro que não apresenta um número excessivo de imagens cujo intuito é prender a atenção do aluno ao livro. Vale citar ainda o fato de que cada unidade procura trabalhar com vários tipos de textos, e o que chama a atenção é a presença de textos literários, sendo alguns fragmentados e outros não.

Apesar da satisfação de alguns professores com a possibilidade de acesso a uma coleção cuja proposta se apresenta de maneira um pouco diferente do modelo de coleções de anos anteriores, principalmente devido à presença de textos literários, no início desse ano letivo algumas escolas da rede pública estadual, ensino fundamental séries finais, não receberam as coleções que foram sugeridas pelo grupo de professores. Mesmo assim, tendo em mãos o livro do professor, optamos por investigá-lo em relação ao ensino de língua inglesa a partir de textos literários. O *corpus* da pesquisa conta com o livro de inglês destinado ao 9º ano do ensino fundamental, séries finais, da coleção *It Fits*, cuja autoria é de Wilson Chequi. O livro didático foi disponibilizado pelo governo federal e avalizado pelo PNLD-LEM, para ser utilizado nas escolas públicas brasileiras durante os anos de 2014/2015/2016.

A obra escolhida para a nossa pesquisa se destaca por apresentar textos literários e atividades a partir das quais pretendemos investigar o nosso objeto de estudo. Como dito, a investigação busca analisar como o livro *It Fits* se vale da literatura para o ensino de língua inglesa.

Partindo dessa premissa, contamos com alguns recursos metodológicos para dar conta dos questionamentos sobre as abordagens adotadas para contribuir com o ensino de língua inglesa. Nesse caso, nosso estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica, entendida por Gil (2008, p. 48) como um procedimento para a coleta de dados que conta com “fontes de papel”. O autor ressalta que a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de materiais impressos, livros, jornais, teses, entre outros, e aponta para esta como um método que se ocupa em interpretar e em compreender dados já existentes. O autor salienta ainda que a pesquisa bibliográfica vale-se do estudo exploratório que tem como objetivo aprimorar nossas ideias em relação ao problema suscitado, permitindo flexibilidade em seu planejamento, de modo a considerar vários aspectos relacionados ao objeto de estudo. Também devemos apontar o aspecto qualitativo da pesquisa, porque nos permite uma análise baseada nas interpretações dos dados presentes em nosso percurso investigativo, bem como a reflexão acerca dos resultados dessa análise.

Como professores-pesquisadores, sabemos da importância de questionar a realidade no campo educacional que vivenciamos no nosso dia a dia. Demo (1990, p. 20) afirma que “o pesquisador não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas, sobretudo, quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas um recorte”. É necessário sermos cuidadosos quanto ao fato de que todo conhecimento, a partir de uma pesquisa, representa um fragmento, mas que não pode perder a relação com a totalidade, ou seja, estamos buscando evidências na análise do livro didático que possam servir de auxílio para os professores no ensino de língua inglesa no seu cotidiano escolar. Sendo assim, nosso recorte, que se baseia na análise do livro *It Fits* para o estudo de língua inglesa, servirá para o objetivo geral do estudo: como o livro *It Fits* se vale da literatura para o ensino de língua inglesa. E, também, para os objetivos específicos do estudo: analisar de que modo os textos literários são utilizados no livro didático; investigar como as atividades são exploradas a fim de promover o ensino da língua inglesa; compreender a relação dialógica do leitor, baseada na teoria de Bakhtin, em relação aos textos literários presentes no livro didático.

Então, de posse do livro didático *It Fits*, destinado ao 9º ano do ensino fundamental, séries finais, faremos uma análise com vistas a identificar de que modo a literatura aparece no livro. Para tanto, nos concentraremos nos seguintes procedimentos de análise:

- 1) Exposição dos gêneros literários presentes nas unidades selecionadas;
- 2) Leitura das atividades propostas, nessas unidades, a fim de evidenciar como acontece o ensino de língua inglesa a partir dos textos e fragmentos literários;
- 3) Uma avaliação geral do capítulo de análise, tendo em vista a perspectiva bakhtiniana e suas contribuições para o ensino de língua inglesa.

Esta análise, como um todo, vem a dialogar com os pressupostos teóricos de Bakhtin acerca da linguagem, bem como o ensino da literatura na perspectiva dialógica. Serão analisados os tipos de textos e fragmentos literários presentes no livro didático bem como as atividades propostas aos alunos. Diante disso, nossa análise se concentrará, em particular, em algumas unidades do livro *It Fits* em que alguns textos e fragmentos de textos literários estão mais presentes. No livro, cada unidade está dividida de modo a contemplar as quatro habilidades linguísticas, apresentando: *reading* (ler), *listening* (ouvir), *writing* (escrever), *speaking* (falar).

Assim sendo, analisaremos algumas unidades em particular, dentre elas a unidade 2, que apresenta, em específico, o tema *Literature for life* “Literatura para a vida”. Trata-se de uma unidade que explora diferentes tipos de textos literários, incluindo, além de vocabulário e itens linguísticos, alguns poemas inteiros, fragmentos de poemas, de romances e de contos de fadas. A outra unidade que será analisada é a número 4, intitulada *A multicultural world*, “Um mundo multicultural”. Entretanto, diferente da unidade 2, que apresenta como tema específico a literatura, a unidade 4 tem como objetivo explorar o multiculturalismo na sociedade, apresentando temas variados sobre a comunicação entre as pessoas e diversidade cultural. Nessa unidade contamos com um poema, que se apresenta na íntegra, para a nossa análise. A unidade 6, intitulada *Everyday shopping*, “Compras cotidianas”, tem como tema o dia a dia das pessoas em ambientes comuns, lojas, supermercados, entre outros. Nessa unidade contamos com um fragmento retirado de um conto para a nossa análise. Com isso, adentraremos as atividades propostas para identificar o tipo de texto literário e como as atividades propostas abordam o ensino da língua inglesa, bem como a integração ou não das quatro habilidades linguísticas. Desse modo, procuraremos evidências das relações dialógicas estabelecidas durante as atividades e também a relação dialógica do leitor com os textos literários, segundo a teoria de Bakhtin, sempre tendo em vista de que modo esse movimento contribui para o ensino de língua inglesa no 9º ano.

Mesmo sabendo que, em muitas situações de aprendizagem, os textos literários não são selecionados levando em consideração o público e, nesse caso, os alunos, partimos da presença dos textos ou fragmentos, no livro didático *It Fits*, para a nossa análise. Assim, concordamos com Widdowson (1984), quando salienta que, apesar de todo o cuidado com a escolha dos textos literários para a aula, ainda assim é possível que haja algum desconforto por parte dos alunos, porque os textos apresentados pelo professor podem fugir dos padrões de leitura a que os alunos estão habituados.

É importante destacar que a escolha pelo volume destinado ao 9º ano deve-se ao fato de os alunos conhecerem textos literários, baseados na sua caminhada escolar de 9 anos no ensino fundamental. Também porque estão prestes a entrar para o Ensino Médio, momento em que os textos literários se farão presentes pontualmente na disciplina de Literatura. Com isso, podemos salientar que, de posse dos resultados referentes à análise do livro *It Fits*, pretendemos apresentá-los e discuti-los sob a perspectiva dialógica de Bakhtin, cujo aporte teórico é fator preponderante na pesquisa que busca contribuições para o ensino de

língua inglesa. Enfim, no próximo capítulo trataremos da análise propriamente dita do livro didático, contando com os textos literários ali presentes, tendo em vista os procedimentos de análise, citados anteriormente, com os quais buscamos algumas possíveis respostas para o nosso objeto de estudo.

## 6 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO IT FITS

Este capítulo tem como propósito apresentar uma visão geral da coleção *It Fits*, seguida pela apresentação específica do volume 4, destinado aos alunos de 9º ano do ensino fundamental, séries finais, bem como a análise do volume a partir dos pontos mencionados no capítulo anterior.

### 6.1 APRESENTAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO *IT FITS*

A coleção *It Fits* integra o Guia de livros do Programa Nacional do Livro Didático – 2014 – referente ao segmento Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Fundamental, séries finais. Esse guia é disponibilizado aos professores pelo Ministério da Educação, que conta com uma equipe de profissionais da educação para avaliar o material a ser utilizado pelos professores da rede pública estadual nas escolas brasileiras (BRASIL, 2013). No referido guia, encontramos coleções que, após serem escolhidas pelo grupo de professores de cada escola, se fazem presentes nas aulas de Língua Inglesa por um período de três anos.

Desse modo, passamos a apresentar um panorama geral sobre a coleção, cujo objetivo é destacar o “tratamento dado à diversidade social e cultural de comunidades que se expressam na língua inglesa e na língua nacional” (BRASIL, 2013, p. 36). Então, a referida coleção oferece variados tipos de textos, em conjunto com um repertório de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais, que contribuem para a percepção das relações estabelecidas entre a língua estrangeira e a suas funções socioculturais. De acordo com o Guia de livros do Programa Nacional do Livro Didático, a coleção *It Fits* apresenta unidades temáticas que abordam assuntos de interesse dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, que vêm a contribuir para a sua formação cidadã, destacando atividades de compreensão e de produção na língua inglesa, entendendo o tema de cada unidade como parte integrante das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura (BRASIL, 2013). Sendo assim, a seção *Reading corner*<sup>22</sup> se refere a atividades de *Pre-reading*<sup>23</sup>, *Exploring the text*<sup>24</sup> e *Post-reading*<sup>25</sup>. As estratégias de localização de

---

<sup>22</sup> “Esquina da leitura”. Seção focada no desenvolvimento da habilidade de leitura.

<sup>23</sup> “Pré-leitura”.

<sup>24</sup> “Explorando o texto”.

informações implícitas, produção de inferência, o levantamento de hipóteses que demandam um esforço cognitivo por parte dos alunos, proporcionam a construção de um *pre-writing*<sup>26</sup> e finaliza com uma proposta de *post-writing*<sup>27</sup>, de modo a revisar a produção textual dos alunos. Por isso, compreende-se que a escrita pode ser reelaborada sempre que for necessário. O tratamento dado à compreensão oral leva em consideração o caráter lúdico da linguagem, o qual se faz necessário de acordo com a faixa etária dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Também, as seções *Words, words, words*<sup>28</sup> e *Grammar bits*<sup>29</sup> oportunizam aos alunos o acesso a gêneros escritos sempre que o uso de vocabulário e os elementos linguísticos são contextualizados. Esses gêneros se apresentam como: website colaborativo, notícia, regras de jogo, panfleto turístico, quiz, artigo, biografia, relato de pesquisa de opinião, linha do tempo, manual educativo de procedimentos, entrevista, reportagem, poesia, romance, contos de fada, conto, propaganda (BRASIL, 2013).

É disponibilizado a cada aluno um exemplar com um CD de áudio. Trata-se de um material composto por quatro livros, sendo um para cada ano: 6º ano, 7º ano, 8º ano e, por fim, o exemplar do 9º ano (volume 4), o qual selecionamos para a nossa investigação. O volume 4 da coleção está organizado do mesmo modo que os volumes 1, 2 e 3 (BRASIL, 2013). Conforme destaca Chequi (2012), em cada uma das unidades do volume 4, as seções estão assim dispostas: *Reading corner*; *Words, words, words*; *Grammar bits*; *Pen to paper*<sup>30</sup>; *Speaker's corner*<sup>31</sup> e *Open your ears*<sup>32</sup>. Todas as unidades contam com duas atividades de abertura, *Quick challenge*<sup>33</sup> e *A first approach*<sup>34</sup>, e com

---

<sup>25</sup> “Pós-leitura”.

<sup>26</sup> “Pré-escrita”.

<sup>27</sup> “Pós-leitura”.

<sup>28</sup> “Palavras, palavras, palavras”. A seção apresenta vários tipos de palavras ligadas ao tema do capítulo.

<sup>29</sup> “Um pouco de gramática”. O aluno é desafiado a descobrir como funciona a gramática nos textos trabalhados.

<sup>30</sup> “Caneta no papel”. Produção de textos de diferentes gêneros.

<sup>31</sup> “Esquina da fala”. Oportunidades de interação em inglês com os colegas, em variadas situações.

<sup>32</sup> “Abra seus ouvidos”. Atividade de compreensão oral através de diálogos, monólogos, poemas e outros.

<sup>33</sup> “Desafios rápidos”. Desafios para testar os conhecimentos culturais, científicos e linguísticos que aparecem em todas as unidades.

<sup>34</sup> “Abordagem inicial”. Uma primeira abordagem sobre o assunto do capítulo.

elementos extras, *Tutor*<sup>35</sup>, *Quick quize dictionary*<sup>36</sup>. Ao final do volume 4, como no caso dos demais volumes, as seções *Self assessment*<sup>37</sup>, *Grammar reference*<sup>38</sup>, *Glossary*<sup>39</sup>, *Ideas for reading*<sup>40</sup>, *Useful links*<sup>41</sup> e *Bibliography*<sup>42</sup> estão presentes (BRASIL, 2013).

## 6.2 O VOLUME 4

Tendo em vista as considerações anteriores, passamos à apresentação específica do exemplar destinado ao 9º ano, o volume de número 4. Conforme destaca o Guia do PNLD-Língua Estrangeira, o exemplar assim se apresenta: Unidade 1. *The world of communication* (“O mundo da comunicação”). Tema: modos das pessoas se comunicarem. Elementos linguísticos: conectivos; Unidade 2. *Literature for life* (“Literatura para a vida”). Tema: gêneros literários. Elementos linguísticos: present perfect; Unidade 3. *Searching the web* (“Pesquisando na web”). Temas: acesso, seleção e publicação de informação na internet. Elementos linguísticos: verbos modais; Unidade 4. *A multicultural world* (“Um mundo multicultural”). Tema: multiculturalismo. Elementos linguísticos: pronomes indefinidos; Unidade 5. *Culture & entertainment* (“Cultura e entretenimento”). Temas: cultura e diversão. Elementos linguísticos: voz passiva. Unidade 6. *Everyday shopping* (“Compras cotidianas”). Tema: compras do dia a dia. Elementos linguísticos: nomes contáveis e incontáveis. Unidade 7. *The world of advertising*. (“O mundo da publicidade”). Tema: mundo da propaganda. Elementos linguísticos: comparativos. Unidade 8. *The world of work* (“O mundo do trabalho”). Tema: mundo do trabalho. Elementos linguísticos: superlativo de adjetivos (BRASIL, 2013).

---

<sup>35</sup> “Tutor”. É um mascote em forma de robô que aparece nas unidades e auxilia os alunos trazendo informações culturais, desafios e estratégias de aprendizagem.

<sup>36</sup> “Quiz rápido”. Nas unidades traz questões de múltipla escolha que desafia os alunos sobre cultura, esporte, música, curiosidades.

<sup>37</sup> “Autoavaliar-se”. Página de autoavaliação.

<sup>38</sup> “Regras”. Referências gramaticais.

<sup>39</sup> “Glossário”. Itens de referência de gramatical.

<sup>40</sup> “Dicas de leitura”. Sugestões de obras literárias para a leitura extra classe.

<sup>41</sup> “Utilidades” *Links* úteis para o aprendizado de Língua Inglesa.

<sup>42</sup> “Bibliografia”. Referências utilizadas para compor a coleção *It Fits*.

### 6.2.1 As unidades selecionadas para a análise

Com vistas a cumprir com o propósito de nossa investigação, contamos com o volume 4 e, nele, destacamos as unidades 2, 4 e 6, nas quais estão presentes alguns textos e fragmentos de textos literários. A seleção prévia desse material é que compõe o *corpus* da nossa pesquisa.

## 6.3 ANÁLISE DOS TEXTOS LITERÁRIOS PRESENTES NAS UNIDADES SELECIONADAS

Entende-se que o livro didático de Língua Inglesa, nas escolas públicas, representa um grande avanço para o ensino-aprendizagem do idioma, tendo em vista os progressos em termos de produção de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira. É oportuno salientar que, atualmente, trata-se de um recurso que tende a auxiliar o professor comprometido com a sua prática diária e capaz de refletir sobre as dificuldades que o dia a dia impõe. Sendo assim, a presença de vários tipos de textos, na coleção *It Fits*, dentre eles alguns fragmentos de textos literários, é vista como um diferencial para o ensino da língua inglesa.

A fim de buscarmos possíveis respostas para os questionamentos que deram início a esta investigação, contaremos com os procedimentos de análise mencionados anteriormente quando tratamos da metodologia. Eles dizem respeito à: 1) exposição dos gêneros literários presentes nas unidades analisadas; 2) leitura das atividades propostas, nessas unidades, a fim de evidenciar como acontece o ensino de língua inglesa partir dos textos e fragmentos de literários; por fim, 3) uma avaliação geral do capítulo da análise, tendo em vista a perspectiva bakhtiniana e suas contribuições para o ensino de língua inglesa.

Desse modo, buscaremos possíveis respostas para os questionamentos que deram início a esta investigação e, para tanto, contamos com as próximas três subseções relacionadas aos procedimentos de análise.

### 6.3.1 Exposição dos gêneros literários

Devido à importância da literatura para a formação dos alunos, bem como à possibilidade de acesso a alguns textos literários, ainda que fragmentados, no livro didático *It Fits*, destacamos as palavras de Bragatto Filho (1995). Segundo o autor, para que o texto literário possa ser trabalhado em sala de aula é necessário que se estabeleça um diálogo

entre o leitor e o texto. A partir desse diálogo, a leitura pode levar os seus alunos leitores a atribuir diferentes funções e significados ao texto, oportunizando a criação de expectativas sobre o que esperar de um texto literário, ainda que a escola apresente a literatura de modo simplificado (BRAGATTO FILHO, 1995).

Sendo assim, no volume 4, exemplar destinado ao 9º ano do ensino fundamental, encontramos os seguintes textos literários, sendo alguns apresentados de maneira fragmentada. São eles: poemas, fragmentos de romances, contos e contos de fada. Desse modo, algumas considerações acerca de cada um dos tipos de textos são oportunas.

De acordo como Coutinho (2008), o poema é o resultado de um trabalho artístico e linguístico, cuja característica é a brevidade, isto é, o poema diz respeito a uma forma literária concentrada que traduz as emoções íntimas que se apresentam por meio de expressão rítmica, verso e canto. Segundo o autor, o poema sugere uma interpretação que emociona fazendo uso de artifícios líricos, símbolos, imagens e música. O poema é uma forma da poesia lírica “que dá expressão a uma inspiração” (COUTINHO, 2008, p. 82). Para o autor, o poema deriva de um trabalho artístico sobre uma confiança ou um sentimento, no qual os elementos mais significativos se sobressaem, isto é, as emoções devem prevalecer em acordo com a sua essência, sem elementos estranhos.

Para Soares (2007), o romance pode ser entendido como uma forma narrativa voltada para o homem como indivíduo, sem ter o compromisso de voltar-se para fatos históricos passados. De acordo com Coutinho, o romance é um gênero narrativo de criação que se caracteriza como a “interpretação da vida por um artista através da palavra” (2008, p. 49). O romance apresenta como elementos de sua estrutura o enredo, as personagens, o tempo e o espaço (cf. SOARES, 2007). Para autora, o enredo diz respeito ao resultado da ação das personagens. É através do discurso narrativo que a existência do enredo se efetiva. De acordo com Coutinho (2008), o enredo se refere aos acontecimentos, ao conjunto de incidentes que compõem a narrativa. Ainda, segundo Coutinho (2008), a criação dos personagens se baseia em pessoas conhecidas do autor, na história, nas leituras ou simplesmente ele os constrói conforme a sua imaginação permitir. Desse modo o autor salienta que há três tipos de personagens: o individual, que se caracteriza por acentuar sua individualidade, se destacando dos demais, o típico, que se refere à representação de um grupo nacional, profissional, racial ou regional, e o caricatural, que apresenta como fato marcante o desenvolvimento exagerado de uma qualidade ou determinados traços. Diante disso, de

acordo com a função dos personagens no enredo, eles podem ser: o protagonista, que se trata do personagem principal, o antagonista que desafia protagonista, opondo-se ao seu destino, e os secundários, que fazem parte de um grupo sem importância decisiva na ação. Soares (2007, p. 50) destaca que toda a narrativa ocorre dentro de um movimento de tempo, organizado “como sucessão de palavras e frases, através de fatos cronológicos ou não”. Para Coutinho (2008, p. 60) no que se refere ao ambiente da narrativa podemos caracterizá-lo como “fundo da cena, o meio da ação”. Trata-se de um conjunto de elementos materiais que compõem o espaço em que habitam as personagens.

O conto se refere a uma forma narrativa de menor extensão, diferente do romance não só pelo tamanho, mas também pelas características de estruturas próprias. Ele delimita de modo contundente o tempo e o espaço da obra e dispensa análises minuciosas e complicações de enredo, apresentando um episódio singular e representativo (SOARES, 2007). Segundo a autora, “quanto mais concentrado, mais se caracteriza como arte de sugestão, resultante de um rigoroso trabalho de harmonização dos elementos selecionados e de ênfase no essencial” (SOARES, 2007, p. 54).

Os contos de fadas pertencem ao universo infantil, são míticos e arquetípicos<sup>43</sup>. Seu gênero é narrativo e o enredo apresenta-se de maneira simples. São encontrados na literatura infantil, com vistas a abstrair conceitos que ajudam a formar o caráter das crianças na medida em que estabelece relações entre o “bem” e o “mal”, o “certo” ou o “errado”. Os contos de fadas podem conter elementos importantes para a formação da criança no que diz respeito a si mesma e ao mundo. Esse movimento tende a incentivar uma reflexão sobre os desafios com os quais temos que conviver no dia a dia (FARIAS; RUBIO, 2012).

É importante destacar que a presença dos textos literários na sala de aula de Língua Inglesa deve estar unida ao planejamento e seleção de textos que venham a atender aos currículos e, conseqüentemente, contribuir para a formação do aluno, tanto no enfoque linguístico quanto no histórico-cultural. Tinoco (2013) aponta o uso do texto literário como uma possibilidade em relação à descoberta de novos significados. Esses significados se modificam à medida que a compreensão do que é lido vai mudando.

---

<sup>43</sup> “Modelo ou padrão possível de ser reproduzido em simulacros ou objetos semelhantes. Conteúdo imagístico e simbólico do inconsciente coletivo” (HOUAISS, 2009, p. 186).

Com isso, a unidade 2, intitulada *Literature for life* (“Literatura para a vida”), apresenta como panorama geral a intenção de explorar diferentes gêneros da literatura ao longo das atividades. Para tanto, a unidade apresenta a primeira estrofe do poema “Autopsychography” (“Autopsicografia”), escrito por Fernando Pessoa; o poema “Count That Day Lost” (“Contar aquele dia perdido”), escrito por George Eliot; e as três primeiras estrofes do poema “The World is Great” (“O mundo é maravilhoso”), também de George Eliot. Apresenta trechos dos romances *Camp Rock* (“Acampamento musical”), escrito por Lucy Ruggles, e *Matilda*, do escritor Roald Dahl e, ainda, um trecho do conto de fadas, *The Tales of Beedle the Bard* (“Os contos de Beedle o Bardo”), da autora J.K. Rowling. A unidade 4 tem como título *A multicultural world* (“Um mundo multicultural”) e apresenta o poema “Alone” (“Sozinho”), da autora Maya Angelou, e, por último, contamos com a unidade 6, denominada *Everyday shopping* (“Compras cotidianas”), na qual um fragmento do conto *Marcovaldo*, do autor Ítalo Calvino, se faz presente.

A partir das informações anteriores, destacamos as palavras de Lajolo (1982). Segundo a autora, a fim de comprovar a existência de uma obra literária, é vital que um autor a escreva e um leitor a leia, permitindo assim que essa obra faça parte de um intercâmbio cultural. A sala de aula é um lugar que propicia esse intercâmbio com textos literários, de modo a contribuir para a formação cultural dos alunos. A partir das análises dos poemas, dos fragmentos dos poemas, dos fragmentos de romances, dos fragmentos de um conto e do fragmento de um conto de fadas presentes no volume 4 da coleção *It Fits*, encontramos algumas contribuições da literatura para o ensino de língua inglesa. De acordo com Tolentino (1996), considera-se para o ensino da língua inglesa o texto literário como um recurso valioso para o processo de ensino-aprendizagem, pois os textos literários podem ser apresentados aos alunos de modo mais simplificado e acessível para que façam uso deles nas atividades, não apenas para que desenvolvam a competência linguística, como também venham a incentivá-los a apreciar e compreender textos literários durante as aulas de Língua Inglesa.

### **6.3.2 As atividades propostas a partir dos textos literários**

Para o início da análise, faremos uso da seção *Reading corner*, que apresenta como fase inicial do trabalho o *Pre-reading*, no qual os alunos tem como apoio para o exercício uma figura retratando o

ambiente de uma biblioteca. Partindo desse recurso, os alunos respondem a três perguntas de modo a introduzir o tópico leitura bem como o reconhecimento do espaço biblioteca com que contam as escolas. Vejamos os questionamentos iniciais:

Figura 1: Espaço biblioteca.

**READING CORNER**

**❖ Pre-reading**

1. Look at the picture and talk about these questions.

- Is this place a library or a bookstore? How do you know?
- What can help people find the book they want in this place?
- Do you have access to a place like this near your house?

Fonte: Chequi (2012, p. 28).

Nessa atividade inicial, os alunos são encorajados a fazer suas reflexões de modo individual. Após a realização da atividade, os comentários são seguidos pelas considerações dos outros alunos e, também, pelos comentários e acréscimos do professor que, na ocasião, apresenta-se como o responsável por promover o debate acerca do assunto, confirmando as palavras de Miccoli (2010) quando aponta que é tarefa do professor criar oportunidades na sala de aula de Língua Inglesa para que os alunos venham a desenvolver habilidades que lhes permitam compreender o inglês que os rodeia. Assim, a linguagem permite tanto aos alunos quanto aos professores conhecer o mundo e agir sobre ele, ou seja, a linguagem admite e suscita a reflexão e o questionamento tendo, em vista as situações vividas no ambiente da sala de aula.

A seguir, uma segunda atividade é apresentada aos alunos, que devem realizar a leitura de algumas definições sobre gêneros literários, de modo a fazer a relação delas conforme as características apresentadas no livro didático, de acordo com a figura abaixo:

Figura 2: Gêneros literários.

2. Read the definitions below. Match each one to its corresponding literary genre. Write the letters.

- An artistic form of expression that uses beautiful or unusual language arranged in fixed lines that have a particular beat and normally rhyme.
- An informative and factual text that describes the life of a particular person. The verb tense used is frequently the past. The use of photos is also common.
- A traditional children's story usually involving kings and princes, magic powers and good and evil characters. It usually teaches the reader a lesson.
- A text written to be performed by actors in a theater or on the radio or TV. It can be performed by one single actor (monologue) or several actors (dialogues).
- A long narrative about imaginary or partly imaginary events and people. Novels and detective stories are some examples of this literary genre.



Cláudio Chaves/DBR

Fonte: Chequi (2012, p. 28).

Novamente, é sugerido que os alunos realizem sozinhos a atividade e apenas durante a correção é que professores e alunos passam a interagir sobre o assunto. Na ocasião, o manual do professor indica que se enfatize o gênero *fairy tale* (“contos de fadas”), por se tratar de um gênero com que os alunos convivem desde a infância. Sendo as atividades apresentadas exclusivamente em língua inglesa, é oportunizado o debate e a escrita em língua inglesa. É importante que os alunos vençam a barreira do medo sobre um conhecimento novo e, assim, sejam encorajados a buscá-lo, entendendo o processo como uma possibilidade não só de aquisição da língua inglesa, mas também de um conhecimento de mundo mais amplo e, ainda, que saiam da zona de conforto, cuja posição, muitas vezes, é de mero espectador à espera do conhecimento pronto. Desse modo, vale lembrar que no início da sessão, quando se tratava de *Pre-reading*, tanto na atividade 1, quanto na atividade 2, a oportunidade de interação com os colegas e com o professor é somente na correção, ou seja, a atividade de *Pre-reading* sugere inicialmente que cada aluno trabalhe sozinho e, desse modo, não é oportunizado que façam suas reflexões iniciais contando com a opinião do colega e nem com a do professor. Concordamos com as palavras de Freitas (2001) quando afirma que a partir da interação entre os indivíduos, cada um mostra o seu modo de ser, a maneira com que faz ou constrói as coisas e, principalmente, é através da linguagem que a interação entre alunos e professores acontece na sala de aula, durante a

execução das atividades, e a palavra é o caminho através do qual passam todas as significações.

A seguir, na atividade *Exploring the text* são apresentadas aos alunos três partes de diferentes fragmentos de textos literários para que façam uma leitura rápida a fim de marcar a opção que melhor define qual é o tipo de texto literário do qual o fragmento foi extraído. De acordo com o livro didático *It Fits*, a atividade da Figura 3 assim orienta: *Look at three pieces of writing. Read them quickly and circle the option that best defines each type of text* (“Verifique as três partes escritas. Leia rapidamente e marque a melhor opção que define cada tipo de texto”). Nessa atividade, o texto 1 se refere à primeira estrofe do poema ‘Autopsychography’ (“Autopsicografia”), de Fernando Pessoa, como mostra a figura abaixo:

Figura 3: Fragmento do poema “Autopsychography”.

**Exploring the text**

1. Look at three pieces of writing. Read them quickly and circle the option that best defines each type of text.

Text 1

The poet is a faker  
Who's so good at his act  
He even fakes the pain  
Of pain he feels in fact.

biography  
 fiction (novel)  
 poem  
 play  
 fairy tale

First stanza of "Autopsychography", by Fernando Pessoa. Available at: <<http://poetry.about.com/od/poems/blpessoaautopsych.htm>>. Accessed on: February 13, 2012.

28 twenty-eight

Fonte: Chequi (2012, p. 28).

Tendo em vista o fragmento do poema, bem como a atividade proposta, é importante chamar a atenção para o modo como o livro didático dispõe da literatura para o ensino de língua inglesa. É apresentado um fragmento de uma obra literária e a atividade se limita a selecionar o tipo de gênero, ou seja, os alunos têm oportunidades de contato com o fragmento da obra e, no entanto, não se apropriam dela através de atividades mais amplas.

Outro fator que merece ser comentado diz respeito ao enunciado da atividade na seção *Exploring the text*. O enunciado assim se

apresenta: “*Look at three pieces of writing. Read them quickly*<sup>44</sup> and circle the option that best defines each type of text” (“Verifique as três partes escritas. Leia rapidamente e marque a melhor opção que define cada tipo de texto”). A palavra *quickly* foi destacada pelo seu significado, isto é, pede-se uma leitura rápida do fragmento do poema sem sugerir um estudo mais cuidadoso da obra: com isso, a possibilidade de possíveis discussões suscitadas na sala de aula, entre alunos e professores, não é contemplada. Tais discussões poderiam se fazer presentes caso o fragmento não tivesse sido utilizado para uma atividade de caráter classificatório. Apontamos para o fato de que na faixa etária em se encontram os alunos, entre 13 e 15 anos, as emoções contidas podem aflorar diante do contato com poemas e muitos deles se expressam por meio desse gênero. Acreditamos que o fragmento do poema serviria como pano de fundo para atividades que efetivamente contariam com os alunos para desenvolvê-las.

Concordamos com as palavras de Oliveira (2014) quando destaca a importância do ensino da literatura e que este não acontece por não ser prioridade nas aulas. Nesse caso, o livro didático *It Fits*, ao mesmo tempo em que proporciona aos alunos o acesso a uma obra literária, ainda que fragmentada, não faz uso efetivo dela, ou seja, diante do fragmento do poema nada além da sua classificação enquanto gênero foi solicitada. Destacamos que a leitura, mesmo que rápida, talvez possa nem ser feita pelos alunos porque, logo após a apresentação do fragmento do poema, consta o endereço eletrônico para eventuais consultas em que há indícios claros de que se trata de um poema. Desse modo, já que os alunos têm como objetivo apenas “marcar” a resposta certa, podem se valer desse recurso.

A presença de parte do poema de Fernando Pessoa, ao qual estamos nos referindo, também carece de estudos linguísticos. Em nenhum momento as atividades referentes ao ensino de língua inglesa contemplam a integração das habilidades linguísticas no estudo do fragmento. Podemos destacar apenas que a habilidade de leitura e, mesmo assim, de maneira muito tímida, é ofertada aos alunos, no momento em que devem fazer a leitura do fragmento a fim de relacioná-lo ao tipo de gênero. Trata-se de uma leitura breve, sem objetivos mais amplos, e desse modo o estudo da língua inglesa, tendo como apoio o fragmento da obra literária, não se faz presente.

---

<sup>44</sup> “Rapidamente”. Grifo nosso.

O segundo texto apresenta um fragmento de romance retirado de *Camp Rock* (“Acampamento musical”) de Lucy Ruggles, conforme a figura abaixo:

Figura 4: Fragmento do romance *Camp Rock*.

Text 2

“Hey,” Mitchie said, walking in and spotting Lola, Caitlyn, Barron, and Sander all huddled around a magazine. “What are you guys reading? There was a scramble, and Barron stuffed the magazine under his seat.

“What are you talking about?” Caitlyn asked.

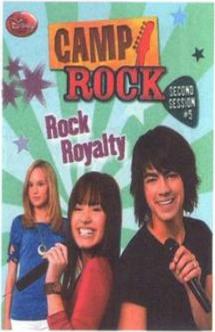
“We’re not reading anything,” Lola said.

“The dictionary!” Sander blurted. Caitlyn shot him a sideways glance.

“You’re reading the dictionary?” Mitchie asked. That seemed a rather odd choice for summer reading.

“Yep,” said Barron. “Just looking up some words for the new rap we’re working on. Wanted to see what rhymes with...”

“... summer,” Sander said, nodding.



Lucy Ruggles. *Camp Rock: Second Session #5 Rock Royalty*. New York: Disney Press, 2009. p. 88-89.

biography  fiction (novel)  poem  play  fairy tale

Fonte: Chequi (2012, p. 29).

Novamente, o livro didático apresenta um fragmento extraído de um livro bastante conhecido da maioria dos alunos e disponibiliza a referência de modo que eles possam adquiri-lo, seja na biblioteca escolar ou em livrarias. Trata-se de um romance juvenil que faz parte do acervo de muitas escolas; aliás existem filmes retratando a obra, dirigidos especialmente ao público juvenil. Assim, destacamos que no fragmento existe um diálogo entre alguns dos personagens da obra em que conversam de modo informal sobre música, tema presente na coleção *Camp Rock*. Este tema chama a atenção de alguns alunos que estão na faixa etária entre 13 e 15 anos e muitos deles já leram livros da coleção ou até mesmo esse livro, *Camp Rock: Second Session # Rock Royalty*<sup>45</sup> em especial, cujo fragmento é apresentado no livro didático *It Fits*.

Entretanto, seguindo a mesma ordem de trabalho para o poema de Fernando Pessoa, os alunos apenas fazem uma leitura rápida e apontam

<sup>45</sup> “Acampamento do rock: segunda sessão # Realeza do rock”.

o gênero literário, sem explorá-lo de modo mais pontual. Como se trata de um romance infanto-juvenil, o fragmento da obra poderia ser explorado no sentido da sua narrativa propriamente dita, bem como os seus elementos de estrutura, ou seja, o fragmento do livro *Camp Rock* apresenta uma narrativa voltada para os indivíduos, cuja estrutura se trata de um enredo vivido por vários adolescentes, agentes da narrativa e atuantes como personagens no romance. Esses adolescentes, em sua maioria, têm a mesma faixa etária dos alunos para os quais o volume para o 9º ano é destinado. Os elementos de estrutura referentes ao tempo e ao espaço podem ser explorados tendo em vista o fragmento do romance.

Desse modo, diante da possibilidade de estudo dos elementos de estrutura que compõem um romance, atividades que contemplem o uso efetivo da língua inglesa não são apresentadas a partir do fragmento da obra *Camp Rock*. Destacamos que o fato de se tratar de uma obra presente na vida de alguns dos alunos contribuiria para explorar o gênero e, a partir disso, proporcionar o ensino da língua inglesa. Outra possibilidade a ser considerada diz respeito à faixa etária, entre 13 e 15 anos, em que os alunos se mostram muito tímidos e envergonhados e, essa obra, parte do universo juvenil deles se apresenta como uma boa oportunidade para participarem de discussões, expondo as suas ideias e, ao mesmo tempo, se comunicando em língua inglesa. Apontamos que essas possibilidades em muito contribuiriam para o ensino de língua inglesa, na qual língua e literatura, como destaca Bakhtin (2010), se complementam, e caso as atividades propostas não fossem de caráter classificatório, os alunos estariam em contato com os textos por mais tempo, podendo se apropriar de ambos os fragmentos, o que contribuiria para tornar a sua aprendizagem mais significativa. Segundo Rouxel (2013), os adolescentes acham muito difícil expressar em sala de aula o que realmente sentem, principalmente pelo medo de errar em suas interpretações. Apontamos que são necessárias situações em os alunos se sintam confiantes diante das oportunidades para que possam pensar por si próprios. O estudo de uma obra, ainda que seja um fragmento, pode oportunizar tal movimento com vistas a enriquecer o aprendizado; e, em consonância, aspectos gramaticais, aliados a habilidades linguísticas, contribuiriam para o ensino de língua inglesa tendo como apoio fragmentos dos textos literários.

O terceiro e último texto referente à atividade da Figura 3, apresenta uma parte de um conto de fadas, *The Tales of Beedle the Bard* (“Os contos de Beedle o Bardo”), cuja autoria é de J.K. Rowling. Abaixo apresentamos a figura:

Figura 5: Fragmento do conto de fadas *The Tales of Beedle the Bard*.

Text 3

A long time ago, in a far-off land, there lived a foolish king who decided that he alone should have the power of magic. He therefore commanded the head of his army to form a Brigade of Witch-Hunters, and issued them with a pack of ferocious black hounds. At the same time, the King caused proclamations to be read in every village and town across the land: "Wanted by the King, an Instructor in Magic."

No true witch or wizard dared volunteer for the post, for they were all in hiding from the Brigade of Witch-Hunters. However, a cunning charlatan with no magical power saw a chance of enriching himself, and arrived at the palace, claiming to be a wizard of enormous skill.

J.K. Rowling, *The Tales of Beedle the Bard*. London: Bloomsbury Publishing, Plc., 2008, p. 63-64.

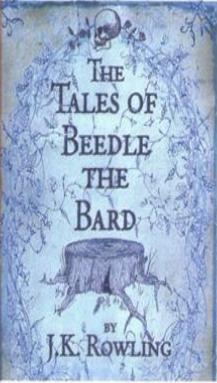


Illustration: Bloomsbury Publishing

biography 
fiction (novel) 
poem 
play 
fairy tale

Fonte: Chequi (2012, p. 29).

Como nos casos anteriores, com esse fragmento os alunos se limitam a marcar o gênero do texto, de modo classificatório. Também a referência bibliográfica do livro é disponibilizada aos alunos, caso tenham interesse em manusear o exemplar físico. O fragmento foi extraído de um livro de contos de fadas, cuja leitura é comum aos alunos devido ao fato de contos de fadas se fazerem presentes nas suas infâncias. Farias e Rubio (2012) destacam que os contos de fadas são considerados um gênero narrativo e apresentam o seu enredo de modo simples e também se caracterizam por conter elementos que contribuem para a formação da criança de modo a incentivar reflexões sobre os desafios do dia a dia. Mesmo assim, embora o fragmento extraído da obra apresente tamanho significativo, a atividade não propõe um estudo sob o ponto de vista da aprendizagem dialógica, contando com o outro para a sua construção. De acordo com Bakhtin (2010), o diálogo está sempre em movimento e, por isso, todo diálogo é vivo, sempre à espera de uma réplica, ou seja, os alunos precisam do colega ou do professor para estabelecer trocas durante as relações sociais na sala de aula de Língua Inglesa. Assim sendo, destacamos que a partir da presença do fragmento do conto de fadas, no volume 4, aliado às suas características enquanto gênero, é possível oferecer um ambiente interativo que em muito contribuiria para a aprendizagem dialógica.

Diante do exposto, os apontamentos de Zilberman (2009) merecem ser comentados. Para a autora, é importante que se apresente um acervo literário em que modelos de escrita se façam presentes, oportunizando aos alunos a inclusão na tradição artística. O fato de o livro didático *It Fits* propor atividades aos alunos a partir de textos literários, ainda que fragmentados, considera-se positivo, entretanto, o modo como os fragmentos são explorados deixa claro que a literatura é apresentada de modo muito sutil, ou seja, como podemos observar no poema “Autopsychography”, de Fernando Pessoa, com base na atividade classificatória proposta, os alunos sequer têm ciência do que se trata a obra, lembrando que, de acordo com Santoro (2007), os textos literários, desde a criação dos cursos de letras, eram os textos de referência para o aprendizado de línguas por apresentarem uma linguagem correta e diferente da linguagem simples do dia a dia.

Assim sendo, apontamos que a literatura contribui para o crescimento dos alunos em conjunto com a língua porque uma complementa a outra. Então passamos a analisar a atividade, apresentada na Figura 6, da seção *Exploring the text*, a fim de evidenciar como a atividade é proposta aos alunos, na aula de Língua Inglesa. Segue a figura abaixo:

Figura 6: Atividade sobre os fragmentos do poema, do romance e do conto de fadas.

2. The three pieces of writing you have read are only fragments of the original texts. Read them carefully, now and decide: Is it possible to understand the context of each fragment? Use the lines below to write about what you could understand in each text.

Text 1: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Text 2: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Text 3: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**DICTIONARY** 

**nod** *verb* UK /nod/ US /nɑd/  
 Definition: to move your head down and then up, sometimes several times, especially to show agreement or approval.

Available at: <[http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/nod\\_1?q=nod](http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/nod_1?q=nod)>  
 Accessed on: March 16, 2012.

twenty-nine 29

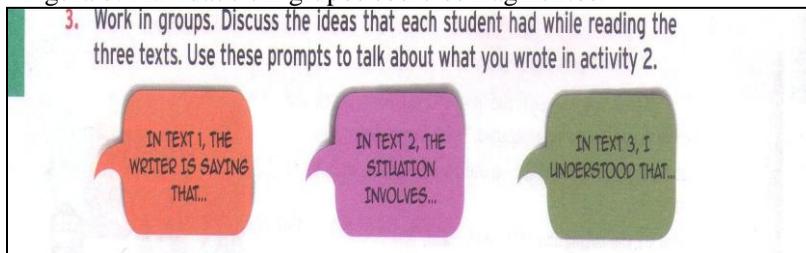
Fonte: Chequi (2012, p. 29).

Nessa atividade, os alunos são encorajados a realizar o exercício individualmente, adentrando o conteúdo das obras de modo a entender o contexto de cada uma delas. Nessa oportunidade é oferecido um momento de leitura mais atenta, isto é, o enunciado do exercício orienta para uma leitura mais cuidadosa: “Read them carefully now and decide” (CHEQUI, 2012, p.29), (“Leia os fragmentos cuidadosamente agora e decida”). Ao contrário da atividade referente à Figura 1, a atividade da Figura 6 encoraja os alunos a adentrarem o universo literário, mesmo que seja apenas para entender de forma breve o contexto de cada fragmento. Nesse sentido, os alunos podem trabalhar com a língua inglesa de modo um pouco mais pontual, isto é, nesse momento eles devem fazer a leitura e escrever o que entendem de cada fragmento.

No entanto, a atividade apresenta dois pontos que devem ser comentados: de um lado, é oportunizado aos alunos o acesso aos fragmentos dos textos literários mediante uma leitura mais cuidadosa, como sugere o enunciado. Por outro lado, no momento em que eles são encorajados a fazer a leitura dos fragmentos e depois escrever sobre cada um deles, de modo individual, conforme sugestão no livro do professor, a gramática se apresenta como fator principal. Mesmo contando com uma leitura cuidadosa, o objetivo da atividade não é a produção da escrita a partir de estudos dos gêneros literários, mas sim a escrita em inglês a partir do contexto que cada fragmento apresenta. Nesse caso, o volume 4 se vale dos fragmentos apenas como acessórios, isto é, qualquer que fosse o texto, literário ou não, daria conta de atender ao enunciado da atividade.

Prosseguindo com as atividades em relação à seção *Exploring the text*, na atividade da Figura 3, aos alunos é sugerido que trabalhem em grupos, tendo em vista as considerações feitas individualmente na atividade anterior, Figura de número 6, conforme apresentamos abaixo:

Figura 7: Atividade em grupos sobre os fragmentos.



Fonte: Chequi (2012, p. 30).

Nessa fase os alunos começam a desenvolver as atividades em grupos. Widdowson (1984) destaca a importância do processo de interação na sala de aula para que os alunos tenham oportunidades de reflexão acerca do mundo e, assim, assumam o papel de sujeitos ativos no processo de aprendizagem. É importante que tenham consciência de que existe a possibilidade de se posicionar diante de abordagens autoritárias, de modo a descobrir maneiras de transformá-las, para significar a sua aprendizagem em língua inglesa. Diante disso, podemos destacar o modo como a atividade sugere a exposição oral em inglês por parte dos alunos, ou seja, segundo o enunciado da atividade, eles devem discutir a ideia central que cada um identificou durante a leitura dos textos. Depois disso, contam com três balões coloridos, nos quais existem exemplos de como iniciar a fala sobre as ideias centrais dos fragmentos dos textos literários do exercício da Figura 6. Em cada um dos balões é apresentado uma possibilidade diferente para o início da exposição oral de cada um dos textos e, a partir disso, os alunos podem se expressar livremente.

Desde o início da nossa análise, somente a atividade da Figura 7 apresenta algo próximo à integração das habilidades linguísticas para a aula de Língua Inglesa. Nas palavras de Kumaravadivelu (2003), não há como distinguir uma habilidade da outra porque, inevitavelmente, elas vão se aproximar, e o ensino de língua inglesa deve acontecer a partir de uma perspectiva integrada das habilidades linguísticas, que conta com o ambiente escolar no qual os alunos estão em constante interação. Assim, na atividade da figura 7, os alunos, além de trabalharem em grupos, têm acesso a diferentes colegas com diferentes particularidades, sejam eles extrovertidos ou introvertidos. Para Kumaravadivelu (2003), a integração das habilidades linguísticas tem a capacidade de oferecer, aos diferentes tipos de alunos, variadas oportunidades de aprendizagem. Na atividade da Figura 6, os alunos devem fazer leituras e anotações. Depois disso, com seus grupos de trabalho, devem abrir espaço para discussões e, assim, podem reformular seus apontamentos iniciais. Além disso, de acordo com Kumaravadivelu (2003), se as habilidades linguísticas forem trabalhadas de modo isolado, a aprendizagem não terá sentido para alunos de diferentes níveis de proficiência. Como prevê a atividade da Figura 7, o uso da linguagem na sala de aula, de modo interativo, centrado no aluno e nos aspectos linguísticos se perpetua a partir da integração das quatro habilidades linguísticas orientadas pelo professor. Esse é entendido como mediador na atividade da Figura 7, aquele que encoraja, valoriza as ideias e interfere quando se faz necessário.

Assim, continuamos a apresentar as atividades propostas no volume 4 da coleção em análise. A seguir, de acordo com a Figura 8, os alunos continuam a trabalhar em grupos para preencher um quadro que requer informações sobre o texto 1 (poema), o texto 2 (romance) e o texto 3 (conto de fadas).

Figura 8: Atividades em grupos sobre as referências das obras.

4. Still in groups, complete the information in these charts. If the information is not given in the texts, put a question mark in the space.

Text 1	Title	
	Author	
	Genre	
	Year of publication	
	Place of publication	
	Name of the publisher	
Text 2	Title	
	Author	
	Genre	
	Year of publication	
	Place of publication	
	Name of the publisher	
Text 3	Title	
	Author	
	Genre	
	Year of publication	
	Place of publication	
	Name of the publisher	

Fonte: Chequi (2012, p. 30).

Na atividade da Figura 8, mesmo que os alunos estejam reunidos em grupos para realizar o que se pede, diante do enunciado está claro que se trata de mais uma atividade classificatória em que a aprendizagem dialógica não se faz presente, isto é, uma situação de interação é proporcionada e, no entanto, diante de respostas estáticas, as possíveis discussões ou mudanças de pontos de vista são descartadas. Bakhtin (2009) salienta que o movimento de interação dos sujeitos propõe mudanças sociais que só podem ser percebidas na língua e se refletem pelo uso da palavra. No caso da atividade da Figura 8, toda e qualquer possibilidade de interação dos alunos a fim de dialogar é negada, isto é, a palavra do aluno não é valorizada enquanto expressão de ideias.

A Figura 9 apresenta a próxima atividade, e os alunos podem continuar o trabalho em duplas. São apresentados alguns questionamentos com os quais não só a produção escrita é possível, mas

também a exposição oral, fazendo uso da língua inglesa. As respostas constam nas anotações feitas pelos alunos na atividade da Figura 8. Aqui destacamos alguns apontamentos de Kumaravadivelu (2003) a respeito do papel da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem em língua inglesa. Para o autor, trata-se de possíveis situações em que os alunos estão produzindo em sala de aula sem o controle direto do professor, ou seja, os alunos podem adaptar o modo como a atividade é proposta. Eles ainda estão organizados em grupos e podem decidir como proceder durante a atividade e, nesse primeiro momento, sem a mediação do professor. É uma atividade semelhante àquela proposta na Figura 8, em que os alunos contam com respostas fechadas, sem a possibilidade de uma réplica. É importante destacar que os questionamentos apresentam como fim aspectos de estrutura gramatical, isto é, espera-se tão somente a coleta de dados técnicos sobre as obras, das quais os fragmentos foram extraídos.

Figura 9: Atividades em grupos sobre os fragmentos literários.

5. Now, based on the information in the previous activity, answer these questions.

a) When was *Camp Rock* published?

\_\_\_\_\_

b) Where was *The Tales of Beedle the Bard* published?

\_\_\_\_\_

c) What kind of text is "Autopsychography"?

\_\_\_\_\_

d) Was "Autopsychography" written by J.K. Rowling?

\_\_\_\_\_

e) Did Lucy Ruggles write a romantic fiction for teenagers?

\_\_\_\_\_

f) What is *Bloomsbury*?

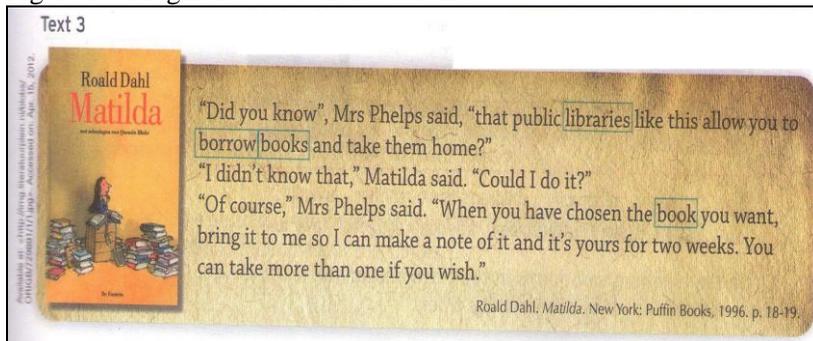
\_\_\_\_\_

Fonte: Chequi (2012, p. 30).

Ainda no que diz respeito à unidade 2, intitulada *Literature for life* ("Literatura para a vida"), na seção *Words, words, words*, continuamos nossa análise a fim de evidenciar as atividades propostas a partir dos fragmentos dos textos literários apresentados no volume 4 da

coleção *It Fits*. Para tanto, contamos com um fragmento do romance *Matilda*, escrito por Roald Dahl, conforme mostra a figura 10.

Figura 10: Fragmento do romance *Matilda*.



Fonte: Chequi (2012, p. 33).

A primeira atividade sobre o fragmento sugere que os alunos trabalhem sozinhos, fazendo leituras cuidadosas para selecionar pontualmente quatro palavras ou expressões que consideram desconhecidas<sup>46</sup>, para depois se reunirem em grupos e discutirem o significado das palavras selecionadas previamente. Orienta-se que os alunos organizem um mini-glossário usando as palavras selecionadas. Por último, a partir das anotações no manual do professor, este sugere que os alunos façam a tradução, para o português, do fragmento. Com o auxílio do professor, comentários sobre em que consiste uma tradução devem ser feitos e, depois disso, os alunos passam à leitura individual para discutir possíveis variações nas traduções.

Diante disso, evidenciamos que o fragmento é utilizado a fim de pontuar estruturas de ordem gramatical e as características do gênero literário não são priorizadas de modo a contribuir para o ensino de língua inglesa. O fragmento disponibilizado aos alunos apresenta um diálogo de *Matilda*, personagem principal do romance, com a atendente da biblioteca, no qual elementos de estrutura do enredo, personagem, tempo, espaço, poderiam ser abordados. Entretanto, apenas palavras soltas ou expressões são trabalhadas, como sugere a seção *Words, words, words*, enfatizando o uso da gramática de modo fragmentado. Na atividade em que devem organizar um mini-glossário a partir das

<sup>46</sup> “As palavras destacadas no fragmento são sugestões que constam no manual do professor para auxiliar nos comentários posteriores”.

palavras ou expressões listadas, também precisam classificar os substantivos, os verbos e os adjetivos. Assim, as palavras de Paiva e Figueiredo (2010b) devem ser comentadas. Segundo os autores, o conhecimento de regras gramaticais não garante que os alunos possam usar a língua inglesa de forma significativa, ou seja, a partir de um texto em que os alunos apenas extraem palavras ou expressões para classificá-las gramaticalmente e depois se ocupam com tradução, é possível que estejam realizando as atividades de modo mecânico e diante de uma produção espontânea, os alunos não se sentirão seguros porque a situação foge dos modelos tradicionais a que estão habituados.

Dando seguimento às nossas análises, passamos à seção *Grammar bits* e, de acordo com a Figura 11, encontramos um poema de George Eliot, intitulado “Count that day lost” (“Contar aquele dia perdido”).

Figura 11: Poema de George Eliot.

10. Read this poem by George Eliot. Underline the cases of Present Perfect. Then answer the questions about yourself.

### Count That Day Lost

If you sit down at set of sun  
 And count the acts that you have done,  
 And, counting, find  
 One self-denyng deed, one word  
 That eased the heart of him who heard,  
 One glance most kind  
 That fell like sunshine where it went —  
 Then you may count that day well spent.

But if, through all the livelong day,  
You've cheered no heart, by yea or nay —  
 If, through it all  
You've nothing done that you can trace  
 That brought the sunshine to one face —  
 No act most small  
 That helped some soul and nothing cost —  
 Then count that day as worse than lost.

Available at: <<http://www.poemhunter.com/poem/count-that-day-lost/>>.  
 Accessed on: February 15, 2012.

#### Quick Quiz

George Eliot (1819-1880) was the pen name used by a female English writer. She adopted this pseudonym because, at that time, the job of a writer was considered a male job. In other words, only men were respected as writers. George Eliot's real name was:

- Louise Evans
- **Mary Ann Evans**
- Margaret Evans



Based on the poem above, would you say your days have been well spent lately? Have you said anything to ease the heart of anybody? Have you brought the sunshine to anybody?

#### Discussion Point

- Usar um nome masculino garantia a uma escritora inglesa o reconhecimento de seu trabalho literário. Você acha que a situação hoje em dia é diferente? Quais são as escritoras que você conhece? Elas têm tanto prestígio quanto os escritores?

Go to Grammar Reference (Unit 2)

É importante destacar que o poema, diferentemente do anterior, é apresentado aos alunos na íntegra e, também, com o endereço eletrônico para acessos futuros. De acordo com o enunciado da atividade, os alunos devem ler o poema e circular situações em que o tempo verbal *Present Perfect* (“Presente Perfeito”) esteja presente. Uma leitura de um poema de George Eliot é feita com vistas a buscar estruturas gramaticais, inclusive indicando a referência gramatical em uma determinada página, conforme figura abaixo:

Figura 12: Referências gramaticais: *Present Perfect*.

Unit 2		
Present Perfect		
Affirmative (long and short form)	Negative (long and short form)	Interrogative
I have read this book. I've read this book.	I have not read this book. I haven't read this book.	Have you read this book?
You have told me the story. You've told me the story.	You have not told me the story. You haven't told me the story.	Have you told me the story?
He has bought this CD through the Internet. He's bought this CD through the Internet.	He has not bought this CD through the Internet. He hasn't bought this CD through the Internet.	Has he bought this CD through the Internet?
She has met that famous writer. She's met that famous writer.	She has not met that famous writer. She's not met that famous writer.	Has she met that famous writer?
It has arrived. It's arrived.	It has not arrived. It hasn't arrived.	Has it arrived?
We have been there. We've been there.	We have not been there. We haven't been there.	Have we been there?
You have learned English. You've learned English.	You have not learned English. You haven't learned English.	Have you learned English?
They have borrowed the books. They've borrowed the books.	They have not borrowed the books. They haven't borrowed the books.	Have they borrowed the books?

Fonte: Chequi (2012, p. 145).

Em seguida, a partir do poema “Count that day lost”, o volume 4 apresenta uma possibilidade de trabalho um pouco mais significativa enquanto ensino de língua inglesa, ou seja, diante do enunciado que aparece logo após a exposição do poema, os alunos têm a oportunidade de dialogar com os versos, de expor seus pensamentos usufruindo das características que compõe um poema. Bakhtin (2009) entende que o ato dialógico é um evento que se efetiva mediante a comunicação social e interativa e, de acordo com Cereja (2005), Bakhtin destaca que é possível estabelecer um diálogo com obras literárias, de modo a dar lugar à voz dos alunos no espaço escolar, entendendo que o aluno não é apenas um espectador na sala de aula, já que o professor pode contar com um espaço de aprendizagem muito rico e diversificado.

Diante do exposto, contando com as palavras de Miccoli (2010), podemos salientar que a presença constante da língua inglesa no cotidiano dos alunos clama por um processo de ensino-aprendizagem visando ao uso da língua para a comunicação, ou seja, os alunos esperam que na aula de Língua Inglesa eles possam aprender a falar,

ouvir, escrever e ler (compreender). Partindo de uma atividade onde sublinham estruturas verbais, acreditamos que a construção do conhecimento passa a ficar comprometida. Entretanto, o poema se apresenta aos alunos com outra finalidade, já mencionada, além de pontuar estruturas gramaticais. Ao contrário do poema “Autopychography”, a experiência enriquecedora para a formação cultural dos alunos é ofertada logo após classificarem as estruturas gramaticais. Nesse caso, apenas o poema “Count that day lost” contribui para a aprendizagem de língua inglesa, tendo em vista a integração das habilidades linguísticas, isto é, destacamos que os questionamentos sobre o entendimento do poema, comparado à vida dos alunos, permite que eles leiam o poema, escrevam a partir de suas reflexões, expressem seus sentimentos e ouçam o que os colegas têm a dizer, caracterizando um aprendizagem dialógica, mediante a presença do professor.

Sendo assim, nos concentramos na seção *Pen to paper*, fazendo uso da atividade de *Pre-writing*, que pede aos alunos que retornem à primeira estrofe do poema “Autophysycography” e ao poema “Count that day lost” a fim de instigar uma reflexão sobre as motivações das pessoas para escreverem poemas.

Figura 13: Atividades prévias para a produção da última estrofe do poema “The World is Great” “O mundo é maravilhoso”.

**PEN TO PAPER**

**Writing a stanza of a poem**

**Pre-writing**

- Look back at the two poems in this unit, one in the *Reading corner* section and the other in the *Grammar bits* section. Then think: What makes people write poems? Natural talent? Happiness? Frustration?
- Choose from these options some possible things that can inspire writers.

the ocean     animals     family     love  
 nature     flowers     children    \_\_\_\_\_

Fonte: Chequi, 2012, p. 40.

Depois disso, são apresentadas as três primeiras estrofes de outro poema de George Eliot, intitulado “The World is Great” “O mundo é maravilhoso” e, então, os alunos, mais uma vez, têm a oportunidade de expressar seus pontos de vista. A atividade sugere que seja feita a leitura das três estrofes do poema e que reflitam sobre que tipos de inspiração a autora teve para escrevê-lo.

Salientamos a importância da atividade, no que diz respeito à oportunidade de expressar pontos de vista a partir de um contato mais próximo com a obra. Nesse caso, o modo como a atividade está sendo oferecida aos alunos contribui para o aprendizado da língua inglesa, ou seja, primeiramente, o ponto principal não é a exposição da gramática, mas sim a reflexão dos alunos sobre o significado da inspiração autoral ao escrever o poema. Para obterem possíveis respostas para o questionamento, os alunos precisam adentrar a obra com um olhar mais atento, procurando entender o que a autora quer expressar. Esse movimento permite que os alunos reflitam individualmente sobre o poema e, ao mesmo tempo, dialoguem com este buscando entender as motivações da autora para escrever.

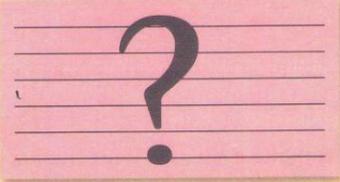
Figura 14: Poema “The World is Great”.

Below are three first stanzas of another poem written by George Eliot (Mary Ann Evans). What seems to be the biggest inspiration for the author: the greatness of the world or the absence of her sister?

**The World is Great**

<p>The world is great! The birds fly from me; The stars are golden fruit Upon a tree All out of reach My little sister went and I am lonely.</p>	<p>The world is great! The wind comes rushing by. I wonder where it comes from. Sea-birds cry And hurt my heart. My little sister went and I am lonely.</p>
--	---

The world is great!  
I tried to mount the hill  
Above the pines  
Where the light lies so still,  
But it rose higher.  
Little Lisa went and I am lonely.



Available at: <<http://www.poemhunter.com/poem/the-world-is-great/>>. Accessed on: February 21, 2012.

Fonte: Chequi (2012, p. 39).

A atividade seguinte diz respeito à produção de uma última estrofe para o poema “The World is Great”. Para tanto, são sugeridos aos alunos e ao professor alguns apontamentos mais detalhados sobre palavras que são rimadas, o número de versos em cada estrofe, a presença de versos longos ou curtos, bem como a repetição de versos ao longo do poema. Após as considerações preliminares sobre rimas, estrofes e versos, os alunos precisam considerar o tempo verbal presente no poema para produzir a última estrofe, lembrando que o poema é composto por quatro estrofes e a produção da última é uma proposta do autor do livro didático.

Diante do exposto, podemos apontar que a seção *Pen to paper* oferece aos alunos possibilidades de reflexão, contato com a gramática, escrita e revisão da escrita, exposição oral e, ainda como produto final, a seção orienta que se organize um livro de poesias. Os alunos realizam as atividades interagindo tanto com o professor quanto com os demais colegas durante todo o tempo, construindo o seu aprendizado levando em consideração a opinião do outro. Mesmo seguindo alguns passos estabelecidos no livro didático, durante a produção escrita da última estrofe, o processo de ensino-aprendizagem começa a fazer sentido, ou seja, de acordo com Kumaravadivelu (2003), os alunos passam a construir o significado sobre as coisas e, assim, tendem a fazer do uso da gramática e do domínio da linguagem comunicativa um caminho para a aprendizagem através da comunicação, contando com a interação entre colegas e professores.

Diante dos comentários, continuaremos nosso percurso contando com outro poema, intitulado “Alone” (“Sozinho”), de Maya Angelou. O poema é apresentado na unidade 4, *A multicultural world*, na seção *Grammar bits* em que o aluno é desafiado a descobrir como funciona a gramática nos textos trabalhados. Apresentamos o poema conforme figura abaixo:

Figura 15: Poema “Alone”.

6. Read this poem by Maya Angelou. Which verses does she repeat several times? What does she want to tell us? Discuss your ideas as a group.



**Alone**  
(by Maya Angelou)

Lying, thinking  
Last night  
How to find my soul a home  
Where water is not thirsty  
And bread loaf is not stone  
I came up with one thing  
And I don't believe I'm wrong  
That nobody,  
But nobody  
Can make it out here alone.

There are some millionaires  
With money they can't use  
Their wives run round like banshees  
Their children sing the blues  
They've got expensive doctors  
To cure their hearts of stone.  
But nobody  
No, nobody  
Can make it out here alone.

Now if you listen closely  
I'll tell you what I know  
Storm clouds are gathering  
The wind is gonna blow  
The race of man is suffering  
And I can hear the moan,  
'Cause nobody,  
But nobody  
Can make it out here alone.

Alone, all alone  
Nobody, but nobody  
Can make it out here alone.

Alone, all alone  
Nobody, but nobody  
Can make it out here alone.

Available at: <[http://famouspoetsandpoems.com/poets/maya\\_angelou/poems/500](http://famouspoetsandpoems.com/poets/maya_angelou/poems/500)>. Accessed on: March 12, 2012.

Go to Grammar Reference (Unit 4).

66 sixty-six

Fonte: Chequi (2012, p. 66).

O poema é apresentado de modo integral e consta no final o endereço eletrônico para consulta. Tendo em vista o enunciado, os alunos devem fazer a leitura para discutir em grupos os seguintes questionamentos: *Which verses does she repeat several times?* (“Que versos ela repete várias vezes?”) *What she wants to tell us?* (“O que ela [a autora do poema] quer nos dizer?”). Desse modo, para atender aos questionamentos, os alunos precisam fazer uma leitura bastante atenciosa, ou seja, para atender à primeira pergunta, eles precisam perceber quais são os versos e, a partir disso, entender do que tratam. Entretanto, é sugestão no manual do professor enfatizar que os versos, várias vezes, são pronomes indefinidos. Para atender ao segundo questionamento, a dinâmica da leitura passa a ser diferente. Nesse momento os alunos devem buscar no poema indícios dos sentimentos e das emoções da autora, ou seja, que mensagem a autora quer transmitir e esses apontamentos devem ser comentados entre alunos e professores.

Diante do exposto, constatamos que o segundo questionamento da atividade proposta, na Figura 14, se vale da literatura para o ensino

de língua inglesa tendo em vista a aprendizagem dialógica, isto é, os alunos procuram no poema o significado e não estruturas gramaticais. No momento da leitura, os alunos estão em busca de respostas que se traduzem pelas emoções da autora, ou seja, o poema pretende, por meio dos versos, expressar o trabalho artístico da autora, de uma forma breve. Salientamos as relações dialógicas no momento em que se reúnem em grupos para ler o poema, discutir suas impressões, escrever, reescrever, ouvir e respeitar diferentes constatações. Desse modo, destacamos a integração das habilidades linguísticas dentro de uma relação de interação em que o conhecimento se constrói contando com o outro, isto é, a perspectiva dialógica de Bakhtin aponta que o sujeito se constitui a partir do outro e a sua concepção de mundo se efetiva mediante às relações dialógicas. Para Bakhtin, essa comunicação só se realiza mediante a presença de duas vozes, descartando a comunicação de modo individual (FREITAS, 1999).

Depois das discussões entre professor e alunos sobre as questões propostas, os últimos são incentivados a procurar a seção *Grammar reference* na qual encontram alguns pontos sobre os *Indefinite Pronouns* (“Pronomes indefinidos”), conforme figura abaixo:

Figura 16: Referências gramaticais: *Indefinite Pronouns*.

**Unit 4**

Indefinite Pronouns

	every...	some...	no...	any...
person	everybody everyone	somebody someone	nobody no one	anybody anyone
place	everywhere	somewhere	nowhere	anywhere
thing	everything	something	nothing	anything

**ATTENTION**

- We use the indefinite pronouns when we don't know or specify the person, place or object that we are talking about.

**Someone** is knocking at the door.  
Is **anybody** hungry?  
**Nothing** has changed between us.  
I think of you **everywhere** I go.  
There is **something** I want to tell you.  
**Anywhere** is better than here.

Fonte: Chequi (2012, p. 146).

Assim como o poema é introduzido na seção *Grammar bits* de modo repentino, também é feita a troca para outra seção e, então, o poema “Alone” passa a não fazer mais sentido para os alunos. Como já foi verificado anteriormente, o endereço eletrônico também é

disponibilizado aos alunos para que tenham acesso ao poema caso se interessem em conhecer melhor a autora.

A seguir, na unidade 6, intitulada *Everyday shopping*, a obra em questão se trata de um fragmento do conto Marcovaldo de Ítalo Calvino. O estudo tem início na seção *Reading corner* na qual o professor inicia um diálogo com os alunos, visando a comentários em inglês sobre os contos que já leram. Nesse momento, o professor é responsável pela organização do início da atividade a fim de estimular o uso da língua para a comunicação. De acordo com Miccoli (2010), é muito importante que o professor faça uso do cotidiano dos alunos, neste caso sobre o conhecimento que cada um tem acerca de contos já lidos, para o uso da língua. Desse modo, segundo a autora, é mais significativo e desafiador para os alunos entender e compartilhar da língua inglesa a partir de situações que envolvem o seu contexto.

Na seção de *Pre-reading*, a fim de iniciar os estudos sobre o conto Marcovaldo, na atividade 1 da Figura 17, os alunos devem responder a várias perguntas, em inglês, sobre algum conto em particular que tenham lido. O enunciado da atividade sugere que os alunos trabalhem em duplas de modo a socializar suas respostas, nas atividades 1, 2, da Figura 17. Na atividade 2, os alunos têm a oportunidade de comentar com seus pares sobre as características de um conto. O modo como a atividade se apresenta pressupõe que os alunos conheçam a estrutura de um conto e, desse modo, classifiquem as características.

Figura 17: Atividades de pré-leitura.

READING CORNER

**❖ Pre-reading**

**1. Recall an interesting short story you have read. Talk to a classmate.**

a) What was its title? \_\_\_\_\_

b) Who wrote it? \_\_\_\_\_

c) Where was the author from? \_\_\_\_\_

d) Who was the main character? \_\_\_\_\_

e) Where did the story take place? \_\_\_\_\_

f) What was the theme of the story? \_\_\_\_\_

g) What did you enjoy most about it? \_\_\_\_\_

**2. Read and check (✓) some characteristics of a short story.**

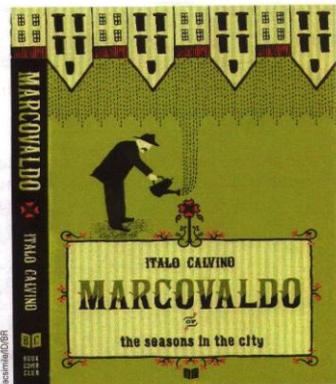
<input type="checkbox"/> fictional	<input type="checkbox"/> non-fictional	<input type="checkbox"/> presence of a narrator
<input checked="" type="checkbox"/> prose	<input type="checkbox"/> poetry	<input type="checkbox"/> usually published in a collection
<input type="checkbox"/> usually published individually	<input type="checkbox"/> long	<input type="checkbox"/> short

Fonte: Chequi, 2012, p. 92.

A seguir, na atividade 3, na Figura 18, os alunos seguem o enunciado a fim de responder os questionamentos contando com o auxílio da capa do livro de Ítalo Calvino, intitulado *Marcivaldo*, com o objetivo de conhecer o personagem do conto.

Figura 18: Atividades sobre o conto.

3. You are going to read an extract from a book of short stories originally written in Italian. Look at the cover of the book and answer the questions. ...



a) What is the title of the book? \_\_\_\_\_

b) Who wrote it? \_\_\_\_\_

c) Who is the man portrayed in the cover? \_\_\_\_\_

d) What personal characteristics can we guess about this man? \_\_\_\_\_

92 ninety-two

Fonte: Chequi (2012, p. 92).

Nas atividades 1, 2 e 3, o professor apenas acompanha e mantém a organização da aula para que excessos que venham a comprometer a execução das atividades sejam resolvidos, ou seja, ao professor é dada a responsabilidade de manter um ambiente “saudável” na sala de aula de Língua Inglesa. Com isso, cabe mencionar que, de acordo com Kumaravadivelu (2003), nesse caso se trata de uma oportunidade para que os alunos produzam sem o controle direto do professor ou possam vir a adaptar possíveis situações a fim de atender as suas necessidades individuais.

A seguir, na seção *Exploring the text*, um fragmento do conto é apresentado, conforme figura abaixo:

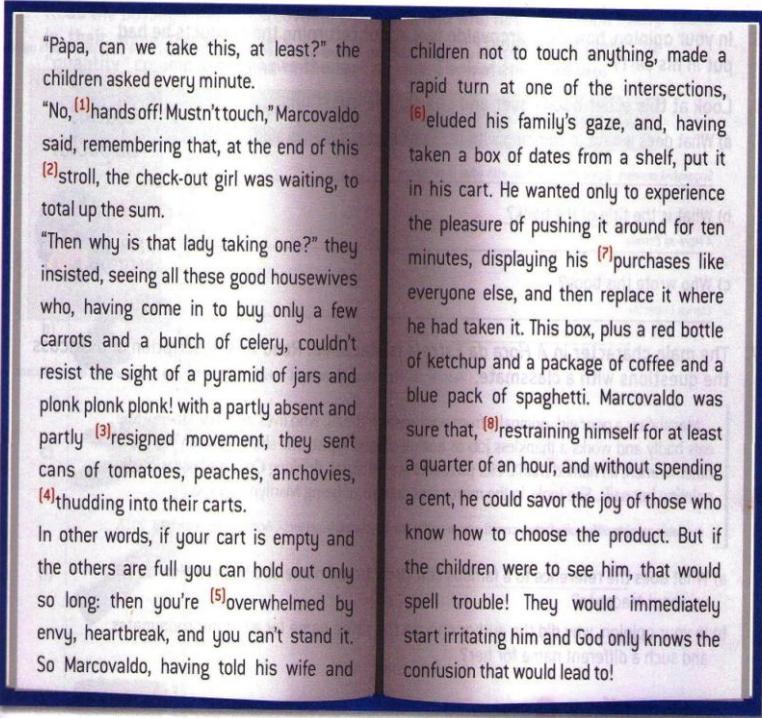
Figura 19: Conto: Marcovaldo or The Seasons in the City.

**❖ Exploring the text**

1. Read this extract from the book and answer the questions.

a) Where is Marcovaldo? \_\_\_\_\_

b) Who's there with him? \_\_\_\_\_



"Papa, can we take this, at least?" the children asked every minute.

"No, <sup>(1)</sup>hands off! Mustn't touch," Marcovaldo said, remembering that, at the end of this <sup>(2)</sup>stroll, the check-out girl was waiting, to total up the sum.

"Then why is that lady taking one?" they insisted, seeing all these good housewives who, having come in to buy only a few carrots and a bunch of celery, couldn't resist the sight of a pyramid of jars and plonk plonk plonk! with a partly absent and partly <sup>(3)</sup>resigned movement, they sent cans of tomatoes, peaches, anchovies, <sup>(4)</sup>thudding into their carts.

In other words, if your cart is empty and the others are full you can hold out only so long: then you're <sup>(5)</sup>overwhelmed by envy, heartbreak, and you can't stand it. So Marcovaldo, having told his wife and

children not to touch anything, made a rapid turn at one of the intersections, <sup>(6)</sup>eluded his family's gaze, and, having taken a box of dates from a shelf, put it in his cart. He wanted only to experience the pleasure of pushing it around for ten minutes, displaying his <sup>(7)</sup>purchases like everyone else, and then replace it where he had taken it. This box, plus a red bottle of ketchup and a package of coffee and a blue pack of spaghetti. Marcovaldo was sure that, <sup>(8)</sup>restraining himself for at least a quarter of an hour, and without spending a cent, he could savor the joy of those who know how to choose the product. But if the children were to see him, that would spell trouble! They would immediately start irritating him and God only knows the confusion that would lead to!

Available at: <<http://unrealnature.wordpress.com/2009/05/10/the-supermarket/>>. Accessed on: March 15, 2012.

Fonte: Chequi (2012, p. 93).

Partindo das colocações de Soares (2007), podemos apontar que o conto se refere a uma forma narrativa de menor extensão que delimita de maneira objetiva o tempo e o espaço da obra e dispensa análises minuciosas e complicações de enredo, apresentando um episódio singular e representativo. O fragmento do conto conta com uma situação que acontece num supermercado em que estão Marcovaldo, sua esposa e seus filhos. Nesse momento vale destacar que um fragmento é apresentado e aos alunos cabe apenas a tarefa de descobrir onde está Marcovaldo e quem está com ele.

Figura 20: Atividades sobre o conto.

**2. Read the text above again and decide if these sentences are (T) true or (F) false.**

a)  His children asked to buy something all the time.

b)  Marcovaldo had enough money to buy what he wanted.

c)  The women at the supermarket bought only what was necessary.

d)  Marcovaldo was not going to buy the products in his shopping cart.

e)  Marcovaldo didn't want his children to see what he was doing.

**3. Match the numbered phrases and words in the extract to their meanings below.**

<input type="checkbox"/> act of falling and making a heavy sound	<input type="checkbox"/> obedient, submissive
<input type="checkbox"/> a walk just for fun	<input type="checkbox"/> escaped, ran away
<input type="checkbox"/> having a strong emotional response	<input type="checkbox"/> not to get it
<input type="checkbox"/> limiting	<input type="checkbox"/> things that were bought

ninety-three 93

Fonte: Chequi (2012, p. 93).

Os alunos contam com atividades que respondem a questionamentos pontuais sobre lugar e personagens, se as sentenças sobre o fragmento são verdadeiras ou falsas e a uma atividade que envolve o significado das palavras. No fragmento do conto Marcovaldo, observa-se a presença de algumas palavras numeradas e na atividade 3 da Figura 20 estão os significados dessas palavras. Desse modo, os alunos devem relacioná-las de acordo com a atividade 3, presente na Figura 20. Até então, os alunos são encorajados a entender o fragmento do conto a fim de compreender o tema e são estimulados a fazer uso do dicionário para a realização da atividade 3 da Figura 20.

Os alunos contam com um gênero literário para realizar as atividades propostas, no entanto essas atividades não se utilizam do fragmento do conto de modo apropriado para o ensino de língua inglesa. As relações de interação são privilegiadas porque os alunos trabalham em grupos, porém a aprendizagem dialógica não se faz presente, ou seja, não há possibilidades de que o aprendizado seja significativo tendo em vista as atividades cujas respostas são fechadas e, assim como é apresentado um texto literário, também poderia ser um texto não literário.

No decorrer desta seção, em que apresentamos as atividades propostas pelo livro didático *It Fits*, a partir dos textos e fragmentos de textos literários, procuramos mostrar o modo como as atividades são ofertadas aos alunos e de que maneira a literatura é explorada. Dada a

importância de uma obra literária para a formação dos alunos, no volume 4 ainda não se contempla o uso efetivo da literatura para o ensino de língua inglesa. Entretanto, cabe mencionar que o volume 4 disponibiliza o acesso a textos literários, ainda que de maneira tímida. Além disso, vale ressaltar que o volume apresenta como prioridade o uso da gramática e, por vezes, tende a trabalhar com as habilidades linguísticas de modo isolado, muito embora, como já mencionamos, as habilidades inevitavelmente se aproximem na aprendizagem da língua inglesa. Diante do exposto, passamos às considerações referentes ao terceiro e último procedimento de análise, parte da nossa investigação, que diz respeito a uma avaliação geral do capítulo de análise tendo em vista a perspectiva dialógica de Bakhtin.

### **6.3.3 Avaliação geral do capítulo de análise sob a perspectiva teórica de Bakhtin**

Com o propósito de continuar a nossa análise, passamos a apontar algumas considerações acerca das relações dialógicas que acontecem na sala de aula de Língua Inglesa, baseadas na teoria de Bakhtin, tendo em vista a execução das atividades propostas a partir do livro didático. Bakhtin defende que as relações dialógicas acontecem a partir da interação social dos indivíduos e, também, que estão sempre presentes na linguagem, ou seja, fazendo uso da linguagem os seres humanos se expressam e é nela que se amparam para fazer parte do mundo social.

Segundo Freitas (1999), Bakhtin considera a linguagem como um elemento que organiza e valoriza o discurso interior e, por isso, entende que a linguagem é essencial para constituir a consciência. Para a autora, Bakhtin aponta a importância da interação para o desenvolvimento da linguagem como papel fundamental para valorizar o discurso interior. As relações dialógicas que se estabelecem no ambiente escolar permitem que os alunos sejam os sujeitos ativos da interação, ou seja, na sala de aula eles podem construir o seu conhecimento contando com o outro, seja o professor ou o colega. A teoria de Bakhtin gira em torno do “eu” e do “outro”, de um diálogo permanente, resultante de um embate de vozes, entre os falantes. Trata-se da linguagem em movimento, dialogada.

Conforme destaca Freitas (2001), a palavra é o meio pelo qual transitam todas as significações e a partir delas podemos entender e compartilhar as diferentes formas de pensar e de se expressar com o outro. O livro didático *It Fits*, volume 4, aponta para esse movimento em algumas situações de aprendizagem no momento em que os alunos

estão trabalhando em grupos ou duplas, isto é, diante de atividades que promovam a interação no ambiente escolar, eles fazem uso da palavra para se expressar e construir o aprendizado. Desse modo, é possível respeitar e considerar o ponto de vista dos colegas e do professor. O volume 4 por vezes oportuniza esses momentos e, assim, salientamos o ambiente polifônico na sala de aula em que as vozes da vida social dos alunos e professores são representadas mediante o diálogo durante a realização de atividades decorridas de relações de interação.

Por assim dizer, destacamos as atividades do volume 4, referentes às Figuras 3, 4 e 5, em que os alunos devem classificar os fragmentos de textos literários presentes quanto ao gênero. Em uma atividade classificatória como a descrita, a aprendizagem fica comprometida e a comunicação não se efetiva, de modo que os alunos são tratados como meros espectadores que estão à espera do conhecimento. Nesse caso a possibilidade de uma aprendizagem dialógica é desconsiderada, isto é, escutar e respeitar a voz do outro é essencial para significar a aprendizagem porque a linguagem não se constitui sozinha e não se caracteriza pela individualidade (SIQUEIRA, 2009).

As atividades do livro didático envolvendo trechos de dois romances têm como objetivo a classificação quanto aos gêneros e a identificação de palavras, seguidas de classificação gramatical. Assim sendo, cabe salientar que se tratam de atividades que, além de desconsiderar a interação entre os alunos, deixam de promover a aprendizagem dialógica, coibindo toda e qualquer possibilidade de diálogo com os textos literários. Para Bakhtin (2013), o discurso literário composto, entre outros, por textos polifônicos se caracteriza pelas várias vozes que se entrecruzam no diálogo de modo livre. Nessas atividades referentes aos trechos dos dois romances que o volume 4 apresenta, aos alunos é negado o contato com o discurso literário, e o modo como esses fragmentos são expostos no volume 4, o diálogo entre leitor e obra não é contemplado. Para Bakhtin (2010), o romance permite a multiplicidade de vozes pela linguagem do autor, do narrador e das personagens e, ainda de acordo com Bakhtin (2010), é num romance que encontramos um modo de falar por meio de uma língua e não um modo de falar em uma língua. Os trechos retirados do romance *Camp Rock*, da autora Lucy Ruggles, e do romance *Matilda*, escrito por Roal Dahl, expostos no volume 4, não possibilitam que os alunos estabeleçam uma relação de constituição dialógica, isto é, os textos polifônicos são derivados de atos discursivos que se constituem dialogicamente e, nesses dois trechos, as atividades não permitem que os alunos venham a se apropriar desse tipo de discurso, considerando

que uma das atividades se apresenta de modo classificatório e a outra prioriza o estudo de estruturas gramaticais.

Na sala de aula de Língua Inglesa, tendo em vista o movimento de interação em que a linguagem é necessária e se faz presente, bem como a palavra e as suas significações, as atividades propostas no volume 4 do livro *It Fits* nos permitem algumas reflexões. Em muitas situações a execução das atividades sugere que aconteçam em grupos, em duplas, em conjunto com o professor e, também, que os alunos trabalhem sozinhos. Quando é proposto aos alunos que trabalhem em duplas, eles têm a oportunidade, muitas vezes, de saírem do lugar em que se encontram e tomarem um outro lugar no ambiente da sala de aula. Assim, eles podem partilhar de pontos de vista não apenas com o colega que está ao seu lado, mas também com muitos outros que talvez não mantenham um contato maior no decorrer das aulas. Bakhtin (2009) destaca que as possíveis mudanças na língua somente são percebidas devido ao movimento de interação entre os indivíduos e aqui estamos nos referindo aos alunos na sala de aula. Essas mudanças podem ser evidenciadas através das palavras, entendidas por Bakhtin (2009) como o material da comunicação, ou seja, para o autor, a palavra é um signo que se constitui mediante a interação entre os diferentes indivíduos, e nas vozes expressadas pelos indivíduos é possível encontrar a palavra, que na interação do dia a dia permite uma possível réplica. Bakhtin (2009) entende como propriedades marcantes da língua a dialogia, a interação e a troca. O movimento de trabalho na sala de aula, quando respeita a voz do outro a fim de construir o conhecimento, além de promover o respeito entre os alunos, permite que o conhecimento seja significativo.

Numa situação de interação, como preveem as atividades da Figura 7, se estabelece um ambiente de discussão, reflexão, construção e desconstrução, tendo em vista a comunicação entre duas vozes, desconsiderando a comunicação individual. Contando que existe sempre alguém fazendo uso da linguagem em algum lugar, podemos salientar que na sala de aula, a linguagem está em movimento e reflete a posição dos alunos e do professor.

Sendo o diálogo a condição do discurso constante da linguagem, a dialogia, a interação e a troca são entendidos como propriedades marcantes da língua, que em muito contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Podemos observar a atividade proposta a partir da Figura 9. Nela, os alunos agrupados se valem dos dados coletados na atividade anterior para realizar a atividade seguinte. Aqui se destaca outra atividade em que os grupos de trabalho podem

trabalhar de modo interativo, entretanto trata-se de uma atividade que prevê respostas fechadas, cujos dados estão presentes na Figura 8, e, aos alunos, cabe somente retirar as respostas da lista de informações. Desse modo, a situação não propõe o encontro de vozes entre alunos e professores, tampouco contribui para uma aprendizagem dialógica nas aulas de Língua Inglesa.

Nas atividades presentes no volume 4 da coleção *It Fits*, podemos observar que o professor não se apresenta como o único responsável pela construção do conhecimento, isto é, a relação entre o professor e os alunos supõe que não escutam apenas uma voz, a do professor, e que têm liberdade para se expressar livremente em determinadas situações de aprendizagem. Entretanto, em alguns casos em que a gramática fragmentada se sobressai, não há possibilidade de interação pois as atividades são estáticas ou autoritárias. Nesse caso, é possível que não haja contribuições para que o conhecimento dos alunos se construa de maneira significativa. Eles contam com tabelas de apoio com estruturas gramaticais, encontradas em páginas no final do livro didático e, feito isso, o trabalho termina, assim como o interesse em buscar algo além.

Como já mencionamos anteriormente, nossa análise conta com fragmentos e alguns textos literários a fim de evidenciar o modo como esses textos literários contribuem para o ensino de língua inglesa, tendo em vista a teoria de Bakhtin. Desse modo, conforme destaca Brait (2001), Bakhtin entende que os textos literários são de grande relevância para a compreensão da humanidade em um determinado momento histórico. Para Geraldi (2006), com o passar dos anos, houve estudos importantes quanto à linguística e à teoria literária e, a partir disso, evidencia-se que a palavra também é o material com a qual trabalha a literatura, ou seja, para o autor, estudar literatura significa também estudar língua e, para Brait (2010), Bakhtin não faz distinção entre língua e literatura, afirmando que ambas se complementam. A partir disso, vale ressaltar o mérito do volume 4 em relação à presença da literatura. Ainda que de forma tímida, é um recurso com o qual o professor pode contar para auxiliar no ensino da língua inglesa.

Todavia, ressaltamos que os fragmentos e textos literários apresentados aos alunos no volume 4 da coleção *It Fits* parecem não estar relacionados com a língua, isto é, diante de alguns fragmentos, as atividades propostas não vêm a estabelecer um diálogo entre leitor e obra. O ponto máximo das atividades ainda são os elementos gramaticais e os textos literários se apresentam em sua maioria como termos acessórios, isto é, as atividades do volume 4 sugerem aos alunos que apenas façam leituras rápidas e, desse modo, os alunos não

estabelecem qualquer vínculo entre língua e literatura, ainda que ambas se complementem e estejam correlacionadas dialogicamente. De acordo com Machado (1995), Bakhtin entende que a linguagem pode se manifestar através da literatura e, para Bakhtin, contando com a linguagem literária, as linguagens se reconhecem e se compreendem mutuamente, a partir do diálogo. São em situações como essas que a literatura presente no volume 4 pode contribuir para o aprendizado dos alunos. No entanto, destacamos as atividades da Figura 16 para tecer alguns comentários baseados nos apontamentos anteriores. Trata-se de uma atividade de pré-leitura sobre o fragmento de um conto, em que comentários iniciais são feitos sobre as experiências de leitura dos alunos acerca de contos e isso possibilita um ambiente de discussão com os colegas. Por um lado caracterizamos a atividade como uma oportunidade de interação e troca de informações, de aprendizagem dialógica na qual as suas leituras literárias podem ser rememoradas e compartilhadas. Machado (1995) destaca que, para Bakhtin, o dialogismo se refere à compreensão do discurso literário pelo homem que se expressa, interage e discute suas ideias, de modo que à luz do dialogismo fica caracterizado que a linguagem não é única, que sofre modificações no momento em que existe um movimento de interação.

Por outro lado, destacamos mais uma vez o aspecto classificatório quando os alunos têm como função assinalar as características de um conto ou responder perguntas a partir da capa de um livro. Assim, a possibilidade de uma aprendizagem dialógica é negada, considerando que as relações dialógicas se utilizam do discurso do outro para construir o seu. Trata-se um discurso que não se esgota porque sempre haverá uma resposta entre dois ou mais falantes.

Diante do exposto, é importante ressaltar que apresentamos como *corpus* da nossa pesquisa o volume 4 da coleção *It Fits*, a fim de buscar possíveis respostas para o nosso questionamento inicial. Mostramos neste capítulo aspectos que dizem respeito à coleção, ao volume escolhido, bem como os procedimentos de análise para a nossa investigação. Desse modo, procuramos contemplar na exposição dos procedimentos de análise os aspectos que envolvem os gêneros literários presentes no livro, a leitura das atividades propostas a partir dos textos e dos fragmentos de textos literários e, por fim, algumas considerações que se referem à avaliação do capítulo de análise tendo em vista a teoria de Bakhtin.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o contexto atual em relação à aprendizagem de língua inglesa, salientamos a importância de oferecer aos alunos um ensino eficiente, significativo e de qualidade. Sem dúvida, trata-se de uma angústia crescente que nos faz refletir acerca da nossa responsabilidade diária com a aprendizagem dos alunos. Nós professores da rede pública estadual (grupo do qual faço parte) contamos com algumas adversidades no dia a dia da sala de aula de Língua Inglesa no que se refere à falta de materiais, sucateamento das escolas e, ainda, a carga horária exaustiva da maioria dos professores.

Desse modo, destacamos um avanço quanto ao ensino de língua inglesa, no momento em que livros didáticos passam a ser disponibilizados para os alunos do ensino fundamental, séries finais. Contando com esse recurso, passamos a investigar como o ensino de língua inglesa pode se tornar mais eficiente e significativo para os alunos e para o professor. Além disso, investigamos o modo como o livro didático dispõe da literatura para o ensino de língua inglesa, contando com a teoria de Bakhtin acerca do dialogismo e das reflexões de outros autores sobre a importância do ensino da literatura no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

A pesquisa contou com o volume 4 da coleção *It Fits*, destinado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental e, neste, analisamos poemas completos e fragmentados, fragmentos de romances, de contos e de contos de fadas. Foram encontrados, no decorrer do volume, apenas três poemas na íntegra, e esses textos e fragmentos de textos literários foram encontrados nas unidades 2, 4 e 6. Diante do material selecionado para a análise, constatamos que as atividades propostas nessas unidades, em sua maioria, não se apresentavam de modo a fazer uso efetivo da literatura presente para o ensino de língua inglesa. Observamos a ausência de estudos de cunho específico nos quais as contribuições dos poemas e seus fragmentos, dos fragmentos de romances, contos e contos de fadas em muito contribuiriam para o ensino de língua inglesa. Contando com a possibilidade de explorar esses gêneros, acreditamos que esse movimento proporcionaria um ambiente para o uso de obras literárias na sala de aula, tendo em vista a sua ausência, também, nas salas de aulas da língua materna.

Salientamos a importância do contato dos alunos com o universo literário, mesmo que as obras sejam apresentadas em forma de fragmentos, pois, ainda assim os alunos podem ser encorajados a ir além e, no caso do volume 4, da coleção *It Fits*, apontamos esse material

como uma possibilidade de uso. Observamos nas unidades selecionadas para a análise que os fragmentos dos textos literários se apresentam como pano de fundo para apresentar aspectos gramaticais, itens linguísticos ou atividades de compreensão visando a extrair informações sobre autores, datas de publicação, editora, entre outros. Todavia, evidenciamos que as atividades a partir dos poemas não fragmentados se apresentaram de modo a contemplar o uso da literatura para o ensino de língua inglesa, por meio de atividades que buscavam um olhar mais crítico do aluno em relação ao significado do tema de cada poema. Mesmo que o objetivo das atividades fosse destacar alguma estrutura gramatical em específico, os alunos têm a oportunidade de dialogar com os poemas e estabelecer trocas dialógicas com seus colegas e professores.

Diante das atividades propostas, encontramos evidências de que os fragmentos dos dois romances apresentados aos alunos não contemplaram o estudo da obra e destacamos que esse não é o objetivo do nosso estudo. Entretanto, acreditamos que estudos centrados nas características que compõem um romance poderiam suscitar discussões acerca das personagens, enredo, tempo, ponto de vista entre os alunos e o professor. No entanto, são apresentadas atividades com o propósito de definição de gênero ou como palavras soltas sobre o vocabulário referente ao tema literatura para posterior classificação gramatical: verbo, adjetivo, substantivo, etc.

Também presente na análise, evidenciamos o fragmento de um conto de fadas em que as características que o compõem deixaram de ser utilizadas para o seu estudo, limitando os alunos apenas a defini-lo como um conto de fadas. Destacamos que, nessa atividade, a oportunidade de trabalhar com um gênero que os alunos conhecem desde a infância foi desconsiderada e o destaque foi dado à sua classificação enquanto gênero. Ainda assim, entendemos como uma iniciativa positiva do PNLD-Língua Estrangeira Moderna, dentre as três coleções selecionadas para as escolas públicas brasileiras, uma delas privilegiar o uso de textos literários, ou seja, precisamos considerar esse aspecto, ainda que de forma tímida, porque vem a contribuir para que o aluno tenha contato com a literatura.

Outro aspecto evidenciado em nossa análise diz respeito às atividades a partir dos fragmentos que envolvem o estudo da gramática. Constatamos que a maioria delas apresenta a gramática de modo pontual, inclusive com indicações na página para pesquisa posterior. Durante a análise, observamos que não há indícios de preocupação com atividades que envolvam a gramática de forma contextualizada. A seção

intitulada *Grammar bits* tem como objetivo desafiar o aluno a descobrir como a gramática funciona nos textos trabalhados. Entretanto, durante a nossa análise o que observamos é que se tratam de estruturas gramaticais estáticas e prontas, apenas aguardando que os alunos as identifiquem.

Ressaltamos que a teoria bakhtiniana gira em torno da comunicação, da interação entre os sujeitos levando em consideração o outro no diálogo. Com isso, salientamos que em muitas das atividades do livro didático, os alunos são orientados a trabalharem sozinhos e, nessas situações, a possibilidade de ouvir a voz do outro ou compartilhar do seu ponto de vista não é contemplada. Contudo, em algumas situações observamos que as atividades em que trabalham sozinhos servem, na verdade, como apoio para passarem a trabalhar em duplas ou grupos.

Por fim, investigar o modo como a literatura presente no livro didático *It Fits* contribui para o ensino de língua inglesa foi a nossa motivação durante todo o percurso investigativo. Evidenciamos poucas situações em que a literatura presente foi utilizada de modo apropriado, pontuando que o uso dos textos literários não aparece no volume 4 com o objetivo de contribuir para o ensino de língua inglesa. Nossa pesquisa não pretendia criticar ou elogiar o modo como os textos são explorados no livro didático. Todavia, diante das constatações, salientamos que oportunidades de aprendizagem de língua inglesa, tendo como apoio textos literários, presentes em livros didáticos, disponíveis aos alunos das escolas estaduais brasileiras podem ser mais eficientes. Tudo porque acreditamos que o uso do texto literário ajuda a alcançar os objetivos linguísticos e também culturais.

Nós professores temos observado, ao longo da nossa trajetória profissional, que os alunos de hoje estão perdendo o hábito de leitura, seja de obras literárias ou não. Então, diante da possibilidade de um livro didático distribuído às escolas brasileiras oferecer diferentes gêneros literários para o estudo, considera-se um movimento positivo para o ensino de língua inglesa, entendendo que o uso dos textos na sala de aula não priorize somente estruturas gramaticais. É importante destacar a necessidade de um objetivo maior, isto é, que os textos literários sirvam como aportes para discussões de temas presentes na literatura, representações culturais, identitárias, históricas e sociais. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar a possibilidade em ensinar a língua inglesa a partir de um estudo específico da literatura que proporcione aos alunos interpretar e compreender, se utilizando do texto literário para o aprendizado da língua.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP, n. 9. 2006. p. 9-19. Disponível em: <<http://www.apliesp.org.br/site-contexturas>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud et alli. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e Estética** (A teoria do Romance). Trad. Aurora Fornoni Bernardini et alli. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147-158.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2001. p. 21-42.

BARTHES, Roland. **Aula**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

BENDER, Eliane Andrea. **O livro didático de literatura para o ensino médio**. 2007. 122 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/processaArquivophp?codArquivo=940](http://tede.pucrs.br/tde_busca/processaArquivophp?codArquivo=940)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: **Conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 191-200.

BRAGATO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2001. p. 69-92.

BRAIT, Beth. Língua e Literatura: Saber com Sabor. In: **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 39, n.3, p. 724-735, maio-ago. 2010.

Disponível em:

<[http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL\\_V39N3\\_02.pdf](http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N3_02.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. Secretaria de Estado de Fazenda. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 1998. Disponível em:

<[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf)>. Acesso em: 6 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7. ed. Brasília:

Biblioteca digital da câmara dos deputados, 2010. Disponível em:<<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna: Ensino Fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?...livro...estrangeira-03>>. Acesso em: 23 mar. 2014

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles. An interactive Approach to Language Pedagogy**. 2. ed. San Francisco, California: Longman, 2000.

CAMPOS, Maria Cristina Pimentel. As representações sociais da linguagem nas vozes das personagens de Flannery O'Connor em “The

Displaced Person”. In: GOMES, Maria Carmen Aires; ROANI, Gerson Luiz. **Interfaces entre Linguagem, Cultura e Sociedade**. Viçosa MG: Editora UFV, 2013. p. 175-192.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Chauvinismo linguístico: uma nova melodia para um velho tema? In: SILVA, Fábio Lopes; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A Linguística que nos Faz Falhar: Investigação Crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 119-124.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson (org.). **O professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. 2 ed. EDUCAT. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2008. p. 23-42.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHEQUI, Wilson. **Coleção - IT FITS**. São Paulo: Edições SM, 2012.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In:\_\_\_\_\_; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura e Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: editora UFPR, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos com Bakhtin**. 3. Ed. Curitiba: Editora UFPR, 2001. p. 113-126.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Francly Rennia Aguiar de; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. In: **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.facsaooroque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francly.pdf>> Acesso em: 7 fev. 2015.

FESTINO, Cielo Grizelda. **The literary text in the teaching of English as an international language**. São Paulo: Todas as Letras, v. 13, n. 1, p. 54-62, 2011.

FIORIN, José Luiz. O romance e a representação da heterogeneidade. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2001. p. 127-164.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin: **Psicologia e Educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2001. p. 165-187.

FREITAS, Mirelle da Silva; MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro. Os Cursos de Letras e a formação Profissional dos Professores de LE em Perspectiva Histórica. In: **HELB - História de Ensino de Línguas no Brasil**. Brasília. PPLA-UNIB, n. 7, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, Telma. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em**

**escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: objetiva, 2009.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa.** 2003. 250 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/.../0115421\\_03\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/.../0115421_03_pretextual.pdf)>. Acesso em: 3 jul. 2013.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa.** 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching.** New Haven: Yale University, 2003.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **CONTEXTURAS – Ensino Crítico de Língua Inglesa.** São Paulo.

APLIESP, n. 4, 1999. p. 13-24. Disponível em:  
<<http://www.apliesp.org.br/site-contexturas>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

LIMA, Diógenes Cândido de. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 159-170.

LIMA, Marília dos Santos (Org.). **A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

MACHADO, Irene A. **O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

MICCOLI, Laura. A autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 31-49.

\_\_\_\_\_. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 167-176.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 25-46.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. In: **Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista**. v. 2, n. 1, p. 101-111, jan./jun. 2010. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uesb.br> > Capa > v. 2, n. 1 (2010) > Mota>.  
Acesso em: 7 fev. 2015.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. **Poesia na sala de aula: um exercício ético e estético**. 2008. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2008. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=509](http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=509)>. Acesso em: 7 jan. 2015.

OLIVEIRA, Míria Gomes. O ensino da leitura e da literatura no ensino médio brasileiro: Controvérsias, diversidade e polifonia. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, n. 1, p. 95-110. jun. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37431490006>>. Acesso em: 24 de nov. de 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

\_\_\_\_\_. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas, São Paulo. 3. ed: Pontes Editores, 2010a. p. 11-30.

\_\_\_\_\_; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes editores, 2010b. p.173-188.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

\_\_\_\_\_. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. In: **Revista do GELNE**. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2, p. 193-200, 2004. Disponível em: <[http:// www.veramenezes.com/rgelne.htm](http://www.veramenezes.com/rgelne.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês.** Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363. (Advanced Research English Series). Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

PERRONE-MOISÉS, Leila. Literatura para todos. In: **Literatura e Sociedade.** São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/issue/view/1488>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura-ensino: uma problemática.** São Paulo: Ática, 1981.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na Escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SANTORO, Elisabetta. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras.** 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/.../8/.../TESE\\_ELISABETTA\\_SANTORO.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../8/.../TESE_ELISABETTA_SANTORO.pdf)>. Acesso em: 15 de nov. de 2014.

SANTOS JORGE, Miriam Lúcia dos; TENUTA, Adriana Maria. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 121-132.

SCHMITZ, John Robert. Diálogo com um professor de Língua Inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, Diógenes

Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 111-119.

\_\_\_\_\_, John Robert. Looking under Kachru's (1982, 1985) three circles model of world englishes: the hidden reality and current challenges. In: **RBLA**. Belo Horizonte. Vol.14, n. 2, p. 4214, 2014. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbla/2014nahead/aop4214.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbla/2014nahead/aop4214.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2014.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Da formação docente em serviço aos espaços de criação em sala de aula**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/21384>>. Acesso em: 3 jul. de 2013.

SIQUEIRA, Domingos Sávio P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 79-92.

SIQUEIRA, Sávio. O ensino de Inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 93-110.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 177-190.

TEZZA, Cristovão. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-151.

TOLENTINO, Magda Velloso Fernandes de. O texto literário no ensino de língua inglesa. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais, 1996. p. 177-189.

WIDDOWSON, H. G. **Discourse Analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. **Explanations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo/RS, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009. Disponível em:  
<<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/viewFile/924/554>>.  
Acesso em: 16 nov. 2014.