

Capítulo 5

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

André Cechinel

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh05>

Nos últimos anos, o ensino de língua inglesa 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. Mesmo com os avanços no ensino da língua inglesa com o passar dos anos, no contexto atual, deparamo-nos com a ausência de políticas educacionais que privilegiem o aprendizado efetivo de língua inglesa.

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, neste capítulo, 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?

Desse modo, a partir de uma análise voltada para a presença da literatura do livro didático *It Fits*, disponibilizado pelo governo federal para os alunos de escolas públicas, a partir de 2014, buscamos investigar como o livro didático *It Fits* se vale da literatura para o ensino de língua inglesa. Para tanto, centramos nossos estudos nos conceitos bakhtinianos sobre a linguagem, por meio dos quais o autor defende que as relações dialógicas estão sempre presentes na linguagem e acontecem a partir da interação social dos indivíduos.

Nesse estudo, tratamos do ensino de língua inglesa a partir da literatura tendo em vista a perspectiva dialógica, baseados nos conceitos de Bakhtin.

VOLTAR AO SUMÁRIO

Para a análise, conta-se com alguns 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 apresentar na nossa análise. Assim, 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 propostas 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.

PERSPECTIVA DIALÓGICA EM BAKHTIN

O conceito de dialogia em Bakhtin, fundamental para a compreensão de seu pensamento, 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), essa concepção de linguagem aponta “toda uma cosmovisão dialógica em busca de uma síntese dialética de todas as vozes” (p. 131). Em outras palavras, entende-se que é por meio das trocas estabelecidas na interação com o outro que o sujeito se constitui e constrói a sua concepção de mundo. Do mesmo modo, podemos acrescentar que o dialogismo diz respeito a essa comunicação com o outro, a qual se realiza mediante a presença de mais de uma voz em um processo de interação. Bakhtin, nesse sentido, faz distinção entre o caráter dialógico e o monológico da linguagem. Nas palavras de Junqueira (2003), o filósofo supracitado parte do conceito de vozes para distinguir o monólogo do diálogo, compreendendo o discurso constituído por apenas uma voz como monólogo, e o discurso em que existem duas ou mais delas como diálogo.

Desse modo, podemos considerar que o fio condutor do pensamento bakhtiniano é pautado pela concepção acerca do caráter dialógico da interação verbal entre falantes. O autor aponta, ainda, a existência de um conflito de vozes nesse processo, as quais estão, sempre, à espera de uma réplica de modo que o discurso se mantenha em constante movimento. Dessa forma, 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 as relações de interação. Nas palavras de Fiorin (2001), Bakhtin considera um privilégio para a língua que ela seja dialógica e entende que as relações de interação não necessariamente estão no diálogo face a face, mas também se utilizam do discurso do outro para, a partir disso, formar um próprio. É possível afirmar, assim, que é um discurso não se esgota, pois sempre haverá uma resposta entre dois ou mais falantes.

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. O contato com discursos poéticos nas aulas de língua inglesa, tendo como foco os textos literários, é uma oportunidade de aprendizado e enriquecimento cultural para o ensino da língua. A partir dos discursos literários, é oportunizada a interação de diferentes vozes na sala de aula, oriundas de distintas posições sociais.

O ENSINO DE INGLÊS

A linguagem nos possibilita conhecer o mundo e agir sobre ele, bem como refletir e questionar, ou seja, propicia interação. Desse modo, por meio dela, no contexto de ensino de inglês, objetiva-se que os alunos se tornem agentes produtores e críticos que refletem sobre o mundo, e não apenas reprodutores de um discurso já estabelecido por alguém.

Nessa perspectiva, consta nos objetivos para o ensino de língua estrangeira na educação básica presentes no Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que o aluno deve ter a compreensão sobre si mesmo e sobre seu papel na sociedade, tendo o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões (BRASIL, 1998). Conforme destaca Morin (2000), “interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. [...] todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente” (p. 47). A aprendizagem de uma segunda língua possibilita ao aluno perceber que existem formas de se posicionar perante o mundo, bem como modos de atuar criticamente.

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. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), o aluno precisa atuar como sujeito ativo em sua própria formação, inserido “em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento” (p. 51). No componente curricular da língua estrangeira, o mesmo documento destaca a aprendizagem por meio da interação com o outro nas relações sociais.

Aprender uma língua estrangeira, por sua vez, pode oportunizar ao aluno a sua inserção em um 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 oportunizá-lo conhecer e interagir com outros povos e modos de vida. A escola, ao respaldar a presença da disciplina de língua inglesa no currículo escolar, reconhece o valor educacional formativo da experiência de aprender outras línguas e almeja um ensino de qualidade, baseado nos PCNs e na formação sólida dos profissionais da área da educação (BRASIL, 1998).

De acordo com 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 a compreensão do inglês considerando o cotidiano deles, ou seja, suas realidades de interação. Em outras palavras, a autora nos diz que “[...] o professor deve trabalhar para desenvolver habilidades que lhe permitam entender o inglês que os rodeia [...]” (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. Ao acessar apenas regras a serem seguidas de modo mecânico, o aluno não poderá entender o seu contexto e não saberá como agir. Assim, o professor dispõe da oportunidade de conduzir o ambiente escolar de modo a contemplar todas as diferenças existentes. Para isso, no entanto, importa que não esteja preso a determinadas metodologias como verdades absolutas.

Ao constatarmos que a interação em sala de aula é relevante para a aprendizagem não só de uma língua estrangeira, mas de quaisquer disciplinas da grade curricular, podemos apontar que o aprendizado de uma segunda

língua requer paciência tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Segundo Widdowson (2007), nós experimentamos a língua como parte integrante do cotidiano e fazemos uso dela para dar forma aos nossos pensamentos, para, então, conseguir expressá-los. 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) ressalta que “ninguém pode fingir que fala inglês” (p. 16). Não há como ensinar aos nossos alunos aquilo que não conhecemos, principalmente no que concerne ao ensino de língua.

De acordo com Barcelos (2011), 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 e não dispõem de tempo para estudar, geralmente, em decorrência do elevado número de turmas que atendem. Soma-se a isso a descrença desses profissionais acerca da possibilidade de ensino efetivo do inglês na escola pública. A ausência de estudos, em cursos oficiais de aperfeiçoamento ou de forma cotidiana para a preparação de aulas, atua de forma negativa no processo de aprendizado dos alunos, uma vez que, durante as aulas, os professores podem apresentar dificuldades para identificar o desempenho da linguagem de seus alunos.

No que diz respeito aos 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 Kumaravadivelu (2003), essa conexão é possível através da integração das habilidades primárias conhecidas como *listening* (escuta), *speaking* (oralidade), *reading* (leitura) e *writing* (escrita), as quais não podem ser trabalhadas de modo separado durante a aprendizagem da língua inglesa uma vez que se complementam. Na rotina diária, é raro o dia em que apenas escutamos, ou falamos, ou lemos, ou somente escrevemos. Mesmo sem ter consciência 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” (p. 226) [tradução nossa].

Em vista do exposto, reiteramos a inviabilidade do ensino das habilidades linguísticas de modo isolado. A partir de uma perspectiva integrada, que considera os usos autênticos, o ensino de língua inglesa poderá se efetivar. O ambiente escolar surge, nesse contexto, como espaço de interação, ou seja, o uso da linguagem em sala de aula, de modo interativo, centrado no aluno e nos aspectos linguísticos, perpetua-se 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.

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 de modo que esta passe a assumir 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” (p. 20). 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. De acordo com a autora, o ensino apresenta tendências a desconsiderar os aspectos culturais das obras, bem como o processo de produção dos significados, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Para a autora, essas tendências contribuem para que esses sujeitos 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 é esperado a partir dos modelos ofertados. Rocco (1981) também chama a atenção para o fato de a literatura ser pouco explorada nas aulas a partir de suas especificidades. Para a autora, nota-se uma maior preocupação com ques-

tões exteriores, caracterizada pelos muitos livros adotados, cujo fim se situa no estudo da comunicação e expressão a partir de um sistema de ensino por imposição. Os textos literários utilizados na escola servem, por vezes, apenas como instrumentos de estudo, distanciando-se do literário (ROCCO, 1981).

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), 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. Perrone-Moisés (2006) destaca que deve ser oferecido aos alunos algo além do que já conhecem ou estão habituados, isto é, segundo a autora, ofertar apenas o que já faz parte do repertório do aluno significa subestimar a sua capacidade de expandi-lo. A inteligência dos alunos permite a aprendizagem da leitura literária e, por isso, pode ser estimulada por meio de novos desafios (PERRONE-MOISÉS, 2006).

De acordo com Oliveira (2014), “a escola é vista como uma das principais instituições responsáveis pela transmissão do patrimônio cultural e literário da humanidade” (p. 100). A autora salienta, ademais, 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 forma crítica. Em muitas situações de ensino, no entanto, prioriza-se o uso da gramática ou aspectos estruturais da língua, de modo que o ensino da literatura associado às discussões que possam ser suscitadas na sala de aula na interação com os colegas e com o professor a partir dos textos literários fica diminuído ou não acontece (OLIVEIRA, 2014). Nesse sentido, contando com as palavras de Barthes (1977), podemos compreender a importância da literatura no contexto escolar: “[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichez nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. [...] ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados [...]” (p. 18).

Diante do exposto, tendo em vista o ensino da literatura no contexto escolar, buscando contribuições para o ensino de língua inglesa, seguiremos

a discussão com o objetivo de enriquecer nossa reflexão correlacionando o ensino da leitura com as contribuições de Bakhtin.

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. A partir disso, contamos com os apontamentos de Bakhtin para compreendermos 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.

Segundo Brait (2010), a partir da construção da percepção dialógica da linguagem, Bakhtin não distancia a língua da literatura, e entende que os textos literários são indispensáveis para se compreender a humanidade, as suas relações, bem como 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” (p. 18). Por sua vez, Faraco (2009) afirma que, para que relações dialógicas se estabeleçam, é necessário que qualquer material linguístico faça parte da esfera do discurso. Concretizam-se, pois, por meio da interação com a palavra de outrem nas relações de significação, expostas às possíveis posições avaliativas no diálogo. Nesse contexto, 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) afirma que “[...] Bakhtin valoriza o estudo da literatura como manifestação da linguagem [...]” (p. 35), isto é, a linguagem literária transforma-se num diálogo e, através desse diálogo

go, 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.

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 daqueles relacionados a uma determinada época histórica. Desse modo, são permitidas discussões entre os 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. Em uma perspectiva de interação e valorização da opinião do outro, a linguagem viva está sempre presente nas relações dialógicas.

Com isso, Brait (2010) destaca, como prejuízo à construção do pensamento dialógico, a falta de conhecimento de obras 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.

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. 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, de forma a garantir um espaço de múltiplas

vozes entre alunos, professores e textos literários. Esse movimento tende a gerar reflexões e possíveis posicionamentos críticos.

METODOLOGIA

De acordo com Lüdke e André (2014), análise de livro-texto é considerada “pesquisa documental” (p. 47). Então, de posse do livro didático em questão, apresentaremos 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 da análise, tendo em vista a perspectiva bakhtiniana e suas contribuições para o ensino de língua inglesa.

A análise diz respeito à 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 e fragmentos de poemas, de romances e de contos de fadas. Com isso, adentraremos as atividades propostas para identificar o tipo de texto literário e como elas abordam o ensino da língua inglesa. Desse modo, procuraremos evidências das relações dialógicas estabelecidas durante as atividades e também as possibilidades de relações dialógicas do leitor com os textos literários, segundo a teoria de Bakhtin.

ANÁLISE DA UNIDADE 2 DO LIVRO DIDÁTICO IT FITS: VOLUME 4

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. 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. A fim de buscarmos possí-

veis respostas para os questionamentos que deram início a esta investigação, contaremos com os procedimentos de análise já mencionados.

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, presentes no livro didático, 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).

Na unidade 2, contamos com os seguintes textos literários para a análise: um poema na íntegra e fragmentos de um poema, de um romance e de um conto de fadas. Desse modo, algumas breves considerações acerca de cada um dos tipos de textos são oportunas. De acordo com 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. O romance, por sua vez, de acordo com Soares (2007), pode ser entendido como uma forma narrativa voltada para o homem como indivíduo, sem ter o compromisso de voltar-se para fatos históricos passados; apresenta como elementos de sua estrutura o enredo, as personagens, o tempo e o espaço. No que diz respeito aos contos de fadas, cabe ressaltar que pertencem ao universo infantil e são míticos; seu gênero é narrativo e o enredo apresenta-se de maneira simples. Os contos de fadas podem conter elementos importantes para a formação da criança no que diz respeito a si mesma e ao mundo. Tudo isso tende a incentivar uma reflexão sobre os desafios com os quais temos que conviver no dia a dia (FARIAS; RUBIO, 2012).

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. Dentre alguns textos e fragmentos de textos

literários, selecionamos os seguintes para a análise: a primeira estrofe do poema “Autopsychography” (“Autopsicografia”), escrito por Fernando Pessoa; o poema “Count That Day Lost” (“Contar aquele dia perdido”), de George Eliot; trechos dos romances *Camp Rock* (*Acampamento musical*), escrito por Lucy Ruggles 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 sala de aula é um lugar que propicia o intercâmbio com textos literários, de modo a contribuir para a formação cultural dos alunos. 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.

AS ATIVIDADES PROPOSTAS A PARTIR DOS TEXTOS LITERÁRIOS

Na atividade *Exploring the text* (Explorando o texto), 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, a atividade da Figura 1 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”), em que Fernando Pessoa assim o apresenta: “O poeta é um fingidor. Finge tão completamente, que chega a fingir que é dor a dor que deveras sente”.

Figura 1 – 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/l/blpessoaautopsych.htm>>. Accessed on: February 13, 2012.

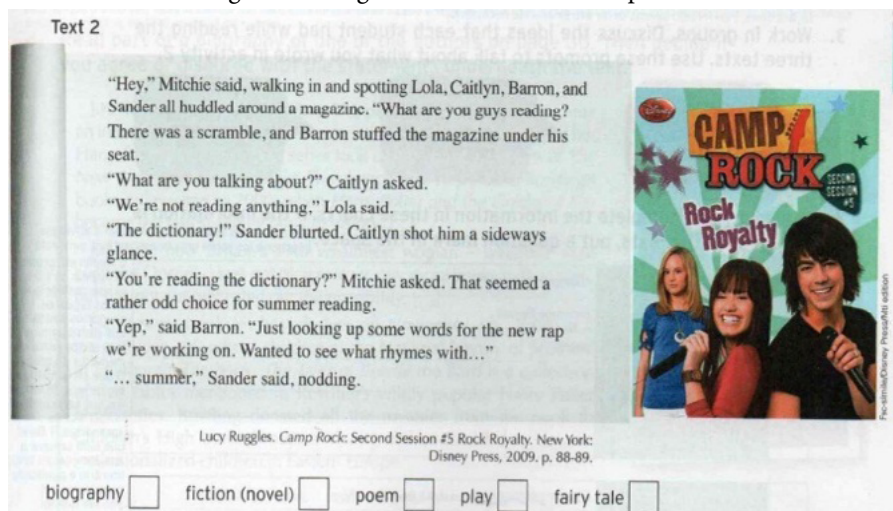
Fonte: Chequi, 2012, p. 28.

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 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). 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, o qual, para o autor, 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. 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. Desse modo, o estudo da língua inglesa, tendo como apoio o fragmento da obra literária, não se faz presente.

O segundo texto apresenta um fragmento de romance retirado de *Camp Rock* (*Acampamento musical*), de Lucy Ruggles (2009), conforme a figura que segue:

Figura 2 – Fragmento do romance *Camp Rock*



Fonte: Chequi, 2012, p. 29.

O fragmento destacado apresenta um diálogo entre os jovens desse acampamento: (“Ei”, disse Mitchie, entrando e vendo Lola, Caitlyn, Barron e Sander, todos vocês, amontoados em torno de uma revista. — O que vocês estão lendo? Houve uma disputa e Barron colocou a revista embaixo do assento. “Sobre o que vocês estão falando?” Caitlyn perguntou. “Nós não estamos lendo nada.” Disse Lola. “Um dicionário!” Sander deixou escapar. Caitlyn lançou-lhe um olhar de relance. “Vocês estão lendo um dicionário?” Mitchie perguntou. Pareceu uma escolha bastante estranha para uma leitura de verão. “Sim”, disse Barron. “Apenas dando uma olhada em algumas palavras para o novo rap em que nós estamos trabalhando. Queria ver o que rima com verão”, Sander disse, acenando).

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

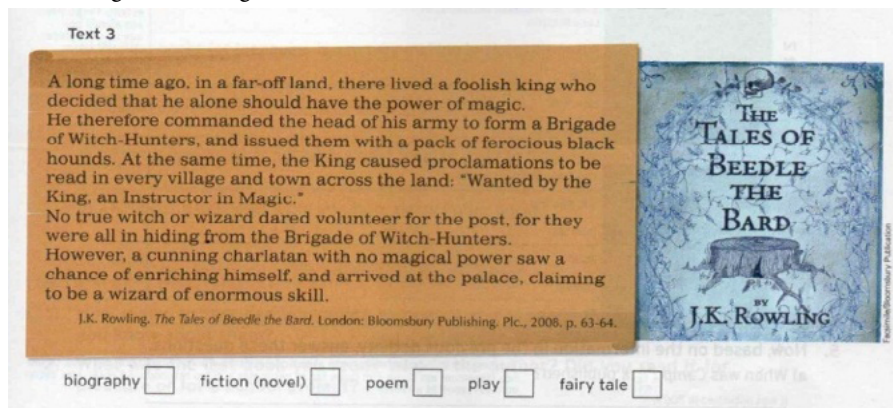
Destacamos que o fato de se tratar de uma obra presente na vida de alguns dos alunos contribuiria para explorar o gênero e, a partir disso, proporcionar o ensino da língua inglesa. Outra possibilidade a ser considerada diz respeito à faixa etária, entre 13 e 15 anos, em que os alunos se mostram muito tímidos e envergonhados. Desse modo, essa obra, que parte do universo juvenil deles, apresenta-se como uma boa oportunidade para participarem de discussões, expondo as suas ideias e, ao mesmo tempo, comunicando-se em língua inglesa. Apontamos que essas possibilidades em muito contribuem para

o ensino de língua inglesa, na qual língua e literatura, como destaca Bakhtin (2010), complementam-se. Nesse sentido, 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. Ressaltamos que são necessárias situações em que 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 tais situações 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 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 (2008).

Figura 3 – Fragmento do conto de fadas *The Tales of Beedle the Bard*



Fonte: Chequi, 2012, p. 29.

Esse fragmento nos diz que “Há muito tempo, em uma terra distante, vivia um rei tolo que decidiu que só ele deveria ter o poder da magia. Ele ordenou ao chefe de seu exército formar uma brigada de caçadores de bruxas e

entregou a eles um bando de ferozes cães pretos. Ao mesmo tempo, o rei fazia com que proclamações fossem lidas em todas as vilas e cidades do país: ‘procurado pelo rei, um instrutor de magia’. Nenhuma bruxa ou bruxo verdadeiro ousou ser voluntário para o posto, pois todos estavam escondidos da brigada de caçadores de bruxas. No entanto, um charlatão astuto, sem qualquer poder mágico, viu uma chance de enriquecer e chegou ao palácio, afirmando ser um mago de enorme habilidade”.

Como nos casos anteriores, com esse fragmento, os alunos se limitam a marcar o gênero do texto, de modo classificatório. A referência bibliográfica do livro é disponibilizada também 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. Ainda assim, embora o fragmento extraído da obra apresente tamanho e narrativa significativos, a atividade não propõe um estudo sob o ponto de vista da aprendizagem dialógica, contando com o outro para a sua construção. Destacamos, no entanto, 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.

O fato de o livro didático *It Fits* propor atividades aos alunos a partir de textos literários, ainda que fragmentados, pode ser considerado positivo. Entretanto, o modo como os fragmentos são explorados deixa claro que a literatura é apresentada de modo muito sutil. Como podemos observar no poema “Autopsychography”, de Fernando Pessoa, com base na atividade classificatória proposta, os alunos sequer têm consciência do que se trata a obra.

Assim, na Figura 4, destacamos o poema de George Eliot, intitulado “Count that day lost” (“Contar aquele dia perdido”) que nos apresenta uma obra cujo traz a reflexão sobre o modo como a maioria das pessoas gasta os seus dias, a expressão dos sentimentos mais profundos e as ações que podem ser realizadas a fim de ajudar o próximo. Essas possíveis reflexões fazem parte e suscitam muitas angústias e dúvidas aos alunos que estão na faixa etária destinada ao volume 4 em estudo.

Figura 4 – 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-denying 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.

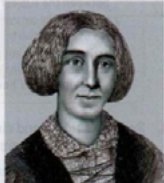
Available at: <<http://www.poemhunter.com/poem/count-that-day-lost/>>.
 Accessed on: February 15, 2012.

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?

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



Fonte: Chequi, 2012, p. 36.

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.

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. 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. De acordo com Cereja (2005), o autor supracitado destaca, ainda, 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, em diálogo 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. Os alunos esperam que na aula de língua inglesa eles possam aprender a falar, ouvir, escrever e ler (compreender). Ao partir de uma atividade em que 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 “Autopsychography”, a experiência enriquecedora para a formação cultural dos alunos é ofertada logo após classificarem as estruturas gramaticais. Nessa ocasião, os alunos devem responder ao questionamento: “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 um brought the sunshine to anybody?” (Você diria que os seus dias foram bem gastos ultimamente? Você disse alguma coisa para aliviar a coração de alguém? Você trouxe o sol para alguém?). 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 uma aprendizagem dialógica, mediante a presença do professor. Salientamos, ainda, 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 significativo da Língua Inglesa, ou seja, 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.

AVALIAÇÃO GERAL DA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA TEÓRICA DE BAKHTIN

De acordo com Machado (1995), Bakhtin defende que as relações dialógicas acontecem a partir da interação social dos indivíduos e 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.

Diante da análise dos textos literários selecionadas na unidade 2, destacamos as atividades referentes às Figuras 1, 2 e 3, em que os alunos devem classificar os fragmentos de textos literários presentes quanto ao gênero. Nessas atividades classificatórias, 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, uma vez que escutar e respeitar a voz do outro é essencial para significar a aprendizagem tendo em vista que a linguagem não se constitui sozinha e não se caracteriza pela individualidade (SIQUEIRA, 2009).

As atividades envolvendo trechos de um romance têm como objetivo a classificação quanto ao gênero. Assim sendo, cabe salientar que se trata 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 se caracteriza pelas várias vozes que se entrecruzam no diálogo de modo livre. Nessas atividades referentes ao trecho do romance *Camp Rock*, é negado o contato com o discurso literário aos alunos. Além disso, a forma como esse fragmento é exposto faz com que o diálogo entre leitor e obra não seja contemplado. Os trechos retirados do romance *Camp Rock*, da autora Lucy Ruggles, não possibilitam que os alunos estabeleçam uma relação de constituição dialógica, tendo em vista que, nesses trechos, as atividades não permitem que os alunos venham a se apropriar desse tipo de discurso, considerando que as atividades se apresentam de modo classificatório.

Na sala de aula de língua inglesa, tendo em vista o movimento de interação em que a linguagem é necessária e se faz presente, as atividades propostas no volume 4 do livro *It Fits* nos permitem algumas reflexões. Bakhtin (2009) destaca que as possíveis mudanças na língua somente são percebidas

devido à interação entre os indivíduos, os quais se tratam, neste estudo, dos alunos em sala de aula. O autor entende como propriedades marcantes da língua a dialogia, a interação e a troca. O trabalho em 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.

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. 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. Diante disso, observamos a ausência de estudos de cunho específico nos quais as contribuições dos gêneros literários poema, romance e conto de fadas, bem como seus respectivos fragmentos, em muito contribuiriam para o ensino de língua inglesa. Acreditamos que o movimento de exploração desses gêneros proporcionaria um ambiente para o uso de obras literárias em sala de aula, tendo em vista a sua ausência, também, em salas de aulas da língua materna.

Salientamos, ademais, 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. No entanto, observamos na unidade 2, selecionada para esta análise, que os fragmentos dos textos literários se apresentam como pano de fundo para apresentar aspectos gramaticais ou itens linguísticos. Todavia, evidenciamos que as atividades a partir do poema não fragmentado 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 presente no poema.

Ainda 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. Além disso, acreditamos que o uso do texto literário contribui para alcançar os objetivos linguísticos e, também, culturais.

REFERÊNCIAS

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

_____. *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.

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

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

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

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 Editorial, 2013. p. 67-97.

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. In: *Todas as Letras*, São Paulo, 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.

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

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>. Acesso em: 3 jul. 2013.

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

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.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2014.

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.

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

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 nov. 2014.

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.

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 Editorial, 2013. p. 17-33.

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

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

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

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.