

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Larissa Mendes da Rosa**

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA: A LITERATURA INGLESA EM SALA DE AULA**

**Paranaíba/MS**

**2022**

**Larissa Mendes da Rosa**

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA: A LITERATURA INGLESA EM SALA DE AULA**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues**

**Paranaíba/MS**

**2022**

R695e Rosa, Larissa Mendes da  
Educação literária : a literatura inglesa em sala de aula /  
Larissa Mendes da Rosa. – Paranaíba, MS: UEMS, 2022.  
89 f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade  
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.

Orientador: Prof. Lucilo Antonio Rodrigues.

1. Educação literária 2. Ensino 3. Livro didático I.  
Rodrigues, Lucilo Antonio II. Título

CDD 23. ed. – 372.64

**LARISSA MENDES DA ROSA**

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA: A LITERATURA INGLESA EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em: 31/01/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira  
Universidade de Brasília (UNB)

Dedico este trabalho a Deus, pela constante companhia e apoio em todos os momentos em minha vida; aos meus pais Flávio e Sonia, por todo amor que sempre me deram; a minha filha Anna Clara, pela paciência e compreensão; aos meus sobrinhos, pelo amor em forma de sorrisos tão fortalecedores; às minhas irmãs Flávia e Enilda, e seus maridos, por sempre me mostrarem a importância do amor em família.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por sempre me amparar e colocar em minha vida pessoas especiais que de uma forma ou de outra me auxiliaram neste trabalho.

À minha mãe Sonia e ao meu pai Flávio, por entenderem o quão importante é este estudo para minha realização pessoal e profissional, e por entenderem as minhas ausências, sendo meu suporte nos momentos mais frágeis. A eles eu digo: Obrigada por me amarem incondicionalmente!

Obrigada também a minha filha Anna Clara, por ser a luz dos meus dias e me auxiliar na busca constante de ser alguém melhor. Amo você, és a razão do meu viver!

Obrigada professor Dr. Lucilo Antonio Rodrigues, meu orientador, por acreditar em mim e pela paciência demonstrada ao longo deste estudo, suas orientações foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. E em seu nome agradeço a todos os professores da UEMS, que durante as disciplinas contribuíram para minha construção profissional.

Aos membros da banca de qualificação, pela disponibilidade e leitura cuidadosa e criteriosa antes da qualificação. O diálogo e as contribuições são fundamentais para as bases metodológicas desta pesquisa.

Às minhas irmãs, peça fundamental da minha vida, Flávia e Enilda, mesmo distantes, agradeço amizade, o amor e apoio incondicional, não me deixando esquecer do que é o amor em família.

À Telma, minha dedicada e admirável amiga, obrigada por todos os puxões de orelha e por sempre me dar forças para seguir em frente, mesmo quando eu nem sabia que precisava.

Aos meus colegas da UEMS, Marcos Geandro e Luzicréia, pelos momentos compartilhados e troca de experiências durante essa trajetória, eles foram fundamentais na minha trajetória.

Por fim, agradeço aos amigos que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho se finalizasse.

ROSA, Larissa Mendes da. Educação Literária: A Literatura Inglesa em Sala de Aula. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

## RESUMO

Ao longo deste trabalho de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, cuja linha de pesquisa faz parte do grupo de estudo intitulado “Educação, Linguagem e Cultura”, buscou-se a apresentação de resultados relevantes no que concerne ao ensino de da literatura inglesa no ambiente escolar. Objetivou-se primeiramente traçar um panorama reflexivo acerca do atual ensino e aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Inglesa. Foi perceptível notar que diante dos bombardeios de novidades e informações inseridas no meio social a todo momento, a atenção dos jovens não se concentra por muito tempo em um único assunto e despertados pelo universo tecnológico fora da sala de aula, dificultando sobremaneira o processo de aprendizagem da forma tradicional. Desse modo, no contexto escolar, é exigido do professor atualizações de ensino-aprendizagem capazes de acompanhar essa evolução. Refletiremos, por meio da obra Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio, de Fredric Jameson (1997), sobre a fragmentação da sociedade pós-moderna, diferentemente da fragmentação surrealista (que ainda apresentava um referente lógico, no caso a teoria dos sonhos de base freudiana). A *posteriori*, analisou-se a representatividade da Literatura Inglesa no Livro Didático do Ensino Fundamental Anos finais no contexto atual. Para isso constituímos como objeto de estudo a coleção English and More (2018) e a BNCC de modo a incitar e pensarmos na educação literária em sala de aula de forma que possa ser compreendida além do superficial, ou seja, articularmos enquanto docentes, a instrumentalização do movimento tecnológico no ambiente de sala de aula. Sabemos que ensinar literatura na escola atualmente propõe ir além dos livros literários, há de se pensar em uma pedagogia com novos insumos tecnológicos, incitando uma perspectiva de construir pensadores e além disso, quebrar paradigmas em um mundo cercado pelo consumismo, não se deixando levar pelo simulacro do pós-modernismo. Compreendeu-se por fim, que o ensino de literatura inglesa que já era incipiente na sala de aula, agora é inexistente, pois constatamos na obra objeto de análise, que não existe essa materialização do ensino, mas apenas fragmentos textuais, o que fomentará uma reflexão maior dos professores dessa área para não deixarem a Literatura perder definitivamente a presença em sala de aula, visto sua importância para o ensino e formação do homem.

**Palavras-chave:** Educação Literária. Literatura Inglesa. Ensino. Atualidade. Livro Didático.

ROSA, Larissa Mendes da. Educação Literária: A Literatura Inglesa em Sala de Aula. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

## ABSTRACT

This Master's in Education research work developed with the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, whose line of research is part of the study group entitled "Education , Language and Culture", we sought to present relevant results regarding the teaching of English literature in the school environment. The first objective was to draw a reflective panorama about the current teaching and learning of Literature in English Language classes. It was noticeable that in the face of the bombardment of news and information inserted in the social environment at all times, the attention of young people is not focused for a long time on a single subject and awakened by the technological universe outside the classroom, making the learning process extremely difficult. in the traditional way. Thus, in the school context, teaching-learning updates capable of accompanying this evolution are required from the teacher. We will reflect, through the work Post-modernism: the cultural logic of late capitalism, by Fredric Jameson (1997), on the fragmentation of postmodern society, unlike the surrealist fragmentation (which still had a logical referent, in this case the theory of Freudian-based dreams). A posteriori, the representativeness of English Literature in the Textbook of Elementary School Final years was analyzed in the current context. For this, we constituted as object of study the collection English and More (2018) and the BNCC in order to encourage and think about literary education in the classroom in a way that it can be understood beyond the superficial, that is, we articulate as teachers, the instrumentalization of the technological movement in the classroom environment. We know that teaching literature at school currently proposes to go beyond literary books, we must think of a pedagogy with new technological inputs, inciting a perspective of building thinkers and, in addition, breaking paradigms in a world surrounded by consumerism, not getting carried away by the simulacrum of postmodernism. Finally, it was understood that the teaching of English literature, which was already incipient in the classroom, is now non-existent, as we found in the work object of analysis that there is no such materialization of teaching, but only textual fragments, which will foster a reflection of the teachers in this area to not let Literature lose its presence in the classroom, given its importance for the teaching and human formation.

**Keywords:** Literary Education. English Literature. Teaching. Actuality. Textbook.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A Pair of Shoes, Data: 1887; Paris, França.....	17
Figura 2 - Diamond Dust Shoes .....	17
Figura 3: Capa do Livro <i>ENGLISH AND MORE</i> 6º Ano.....	66
Figura 4: Capa do Livro <i>ENGLISH AND MORE</i> 7º Ano.....	68
Figura 5: Capa do Livro <i>ENGLISH AND MORE</i> 8º Ano.....	70
Figura 6: Capa do Livro <i>ENGLISH AND MORE</i> 9º Ano.....	71
Figura 7 – Atividades com a música <i>Imagine</i> Livro do 6ºAno .....	73
Figura 8 – Continuação das atividades da música <i>Imagine</i> Livro do 6ºAno.....	75
Figura 9 – Atividades com o poema <i>Life Doesn't Frighten Me</i> - Livro do 8ºAno .....	76
Figura 10 - Continuação das atividades com o poema <i>Life Doesn't Frighten Me</i> - Livro do 8ºAno .....	77
Figura 11 - Atividades complementares com o poema <i>Life Doesn't Frighten Me</i> - Livro do 8ºAno .....	78

## **SIGLAS**

AC – Abordagem Comunicativa

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro didático

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE.....	16
2 QUESTÕES SOBRE LITERATURA E ENSINO.....	24
2.2 O ENSINO DE LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE .....	41
3 BNCC: QUESTÕES DE LÍNGUA E ESTRANGEIRA E SUAS LITERATURAS ...	44
3.1 HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....	44
3.2 A SEGUNDA LÍNGUA PREVISTA PELA BNCC .....	55
4 A LITERATURA INGLESA NOS LIVROS DIDÁTICOS .....	61
4.1 A LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....	61
4.2 LITERATURA INGLESA NO LIVRO DIDÁTICO ENGLISH AND MORE .....	65
<b>4.2.1 O LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>66</b>
<b>4.2.2 O LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>68</b>
<b>4.2.3 O LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>70</b>
<b>4.2.4 O LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>71</b>
4.3 REFLEXÕES SOBRE O TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO E A BNCC .....	73
4.4 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO DOCENTE .....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	81
REFERÊNCIAS .....	83

## INTRODUÇÃO

Entender o tema escolhido para essa pesquisa, é compreender um pouco da minha história. Antes de iniciar o Mestrado em Educação, iniciei o curso de Letras em 2018, mas já era graduada em Direito e pós-graduada na área de Direito Processual Civil, Penal e do Trabalho. Após essa primeira graduação fiquei um pouco perdida, estava estudando para a prova da OAB, concursos e trabalhava no escritório de Engenharia com o meu pai.

Ao findar a faculdade de Direito, tive a intenção de cursar Letras, pois sempre pensei que seria um curso muito rico para quem estuda legislações e suas nuances interpretativas. Entretanto, acabei deixando de lado essa vontade de fazer o curso, pois não queria prestar vestibular; assim, seis anos de dedicação se passaram entre o trabalho e o estudo.

Foi no ano de 2018, ao me deparar com uma notícia em um site da cidade sobre o ingresso de portadores de diplomas, que resolvi me inscrever para o curso. Meu interesse em fazer este curso era devido ao fato de poder aprimorar meus conhecimentos na área de gramática, já que considerava meus conhecimentos nessa área precários.

Durante esses quatro anos de curso, elevei minhas expectativas com relação ao conhecimento e aprendizagem de Literatura e também de Língua Inglesa. O curso me surpreendeu por ser mais do que esperava, já que ele faz com que trabalhem a busca para o conhecimento além de nossa zona de conforto. Além disso, descobri que posso, sim, ser falante de uma segunda língua, no caso, o inglês, algo que muitas vezes considerei impossível durante todas as minhas tentativas de aprendizagem dessa segunda língua.

Para mim, professor é aquele que auxilia no conhecimento, na busca por enxergar um mundo além das visões da minha família, de agregar os conhecimentos de mundo, juntamente com o meu. E após tantas descobertas, surgiu-me a oportunidade de realizar um mestrado em 2019. Inicialmente, pensei em fazer uma disciplina como aluna especial, porém as inscrições de aluno regular ocorreram quase que na mesma época e assim me inscrevi e neste momento foi que decidi pesquisar sobre a questão da Literatura e posteriormente da Literatura em Língua Inglesa em sala de aula.

A Literatura desperta o interesse pela linguagem, concedendo uma amplitude que levamos muito além dos implícitos das palavras, da relação que existe entre o sentido e o som, de sua organização gramatical, de possibilitar o vislumbre de personagens e acontecimentos, nas palavras de Rocco (1989, p. 125),

A literatura, enquanto realização artística, cria um espaço multifacetado que se revela rico em visões de mundo. A literatura diz as coisas que conhecemos e fala fundamentalmente à nossa imaginação. Mas ela não apenas diz coisas, ela as diz de um modo muito especial. A literatura enquanto arte e na diversidade de conteúdos e enfoques com que trabalha, é uma forma de conhecimento que projeta dimensões imponderáveis do real; de um real que é histórico, de um real que é psicológico, de um real que também é individual e social.

Assim, para Rocco a literatura mobiliza o imaginário e, enquanto arte, e amplia a nossa capacidade de percepção do real. Portanto, não se limita apenas à dimensão ficcional, mas perpassa a história, a psicologia, o coletivo e o individual.

Infelizmente, no ambiente escolar, a literatura entra “pela porta dos fundos” quase sempre em pequenos fragmentos no livro didático. Não pretendemos aqui fazer uma crítica ao livro didático, muito pelo contrário, é perceptível que o livro didático é um recurso utilizado para o ensino em sala de aula, apresentando características de suma importância para o processo de ensino aprendizagem, porém, entendemos que o ensino de literatura, pela sua grande valorização, deveria estar presente neste instrumento.

Com o advento da BNCC, e com as diversas mudanças que vem ocorrendo na disciplina de língua inglesa, até se chegar a ela como a conhecemos hoje. O livro didático é visto como algo além do que apenas um livro de regras, pois espera-se que nele:

[...] o aluno seja exposto a diferentes formas de língua e linguagem, que o libertem de uma necessidade histórica de saber normativo e que os possibilitem desenvolver sua competência sociolinguística. Além disso, espera-se que os livros didáticos insistam nas definições de fala e escrita, que devem ser estudadas em suas diversidades e não contrapostas. (VIANA, 2005, p. 56)

Elaborado de forma atenciosa, esse instrumento de ensino tem-se tornado um grande aliado na vida do professor e do aluno na busca por uma formação mais dedicada. Capacitando o leitor a ultrapassar as barreiras da decodificação, é essa a função do livro didático, ou ao menos deveria ser. Sabemos que esse livro é um importante objeto de ensino, que se encontra repleto de textos, informações, regras e perguntas, e sabendo-se também que essa não é a única função da literatura.

A pesquisa se justifica em consequência da importância que a Língua Inglesa assume no mundo, e seu ensino se torna cada vez mais relevante, aprender a cultura de um país é determinante para o enriquecimento do conteúdo da linguagem, assim um ensino que utilize a

literatura, pode contribuir no processo do ensino-aprendizagem, pois permite ao educando ampliar o seu horizonte de conhecimento para além do mero ensino instrumental da língua.

No entanto, é relevante ressaltar que hoje a leitura se resume cada vez mais a pequenos fragmentos e leituras mais longas com seis ou mais páginas, como é o caso dos contos, não faz parte da vida da maioria dos estudantes. Entendemos que uma das causas desse desinteresse pela leitura literária é a permanência cada vez maior dos alunos nas redes sociais.

Em uma recente pesquisa realizada pela Comscore em 2020 mostra que o Brasil é o segundo país do mundo, em que seus habitantes passam mais tempo nas redes sociais. De acordo com o site Oficina da Net: a “análise da companhia identificou que a penetração dos conteúdos entre os usuários únicos de redes sociais no Brasil atinge um alcance de 97%, o índice mais alto do mundo, ultrapassando países como China, Índia e Estados Unidos”. (2020, n.p.).

O bombardeio de informações diárias que a sociedade vive hoje, influi diretamente na atenção das crianças, adolescentes e jovens, fazendo com que a atenção não se fixe por muito tempo em um único assunto, e despertados pelas oportunidades dinâmicas da internet e do universo tecnológico fora da sala de aula, visualiza-se a mesma dinâmica no contexto escolar, o que conseqüentemente gera uma responsabilidade ao professor de se encaixar neste processo de dinamicidade tecnológica. Neste contexto elaboramos uma reflexão sobre a pós-modernidade em Fredric Jameson, sobretudo no que diz respeito ao efeito das telas de computadores, celulares e televisão, que trazem milhares de informações instantaneamente, e ante o grande número de imagens que nos seduzem e que acabamos perdendo a noção do tempo.

E assim, estando diante de uma sociedade de certa forma fragmentada, buscamos compreender como a educação literária e, em especial, a educação literária em língua inglesa está sendo inserida em sala de aula de forma que ela possa ser compreendida para além da fragmentação pós-moderna.

Nesta mesma vertente muitos pesquisadores e professores já compreendem a importância da literatura paralelamente ao estudo da segunda língua, que, como já foi assinalado, vai muito além de aprender o que o outro fala, mas como ele fala. E a partir dessas questões buscaremos falar sobre o ensino de literatura, por meio das reflexões de Umberto Eco (2001), Antonio Candido (1972-1973; 1989; 2004), Zilberman (2009; 2012), Colomer (2007), Lajolo (1993; 2004), Cosson (2012; 2014) entre outros autores.

Não podemos falar de ensino de literatura sem dialogar com os documentos norteadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular, que atualmente prevê o ensino literário dentro da área de linguagens apenas em língua portuguesa, e com o intuito de promover uma

busca de como se norteia esse novo ensino, nosso aporte será pautado nas ideias de Saviani (1992; 2005), Uphoff (2008), Leffa (1999), Carmagani (1987), Bizon (1992), Laval (2004), Monte Mór (2010), Paulo Freire (1996).

O presente estudo motiva esboçar um panorama reflexivo sobre o espaço insuficiente ou mesmo inexistente da literatura de Língua Inglesa no Livro Didático. Assim, essa dissertação se propõe a refletir como esse espaço está sendo utilizado no LD nas escolas do ensino básico.

Os livros selecionados são da coleção *ENGLISH AND MORE*, aprovada pelo MEC e destinada aos alunos do ensino fundamental- anos finais, na versão do professor. O critério de escolha desta coleção foi o fato de ela estar sendo utilizado nas escolas da rede pública da cidade de Cassilândia-MS, sendo que a motivação é saber como os textos literários são apresentados e como ele é trabalhado.

Os livros fazem parte de uma coleção em quatro volumes, publicada e distribuída pela editora Richmond Educação, contemplando a faixa etária dos alunos do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental- anos finais, elaborado por Adriana Saporito, Betina Von Staa, Thelma de Carvalho Guimarães, Adriana Weigel, Fernando Pardo e Tatiana Reschke, fazendo parte do Plano Nacional do Livro Didático 2020/2021/2022/2023.

A metodologia do trabalho será a pesquisa bibliográfica e documental, bem como o método dedutivo – indutivo. A pesquisa bibliográfica procura discutir o tema com base em referências teóricas, publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Ela não é apenas uma mera repetição do que já foi escrito, mas sim um reexame do assunto acerca de um novo enfoque, chegando a novas conclusões.

Após a coleta dos dados, realizou-se a leitura de todo material, e as principais informações foram compiladas e analisadas. Posteriormente, materializou-se uma sondagem descritiva deste suporte teórico, buscando compreender e ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisado e a partir de então, elaborou-se o referencial teórico.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. Na introdução, efetivou-se a apresentação dos objetivos, bem como as perguntas norteadoras da pesquisa juntamente à relevância do tema proposto.

No primeiro capítulo, construiu-se uma abordagem geral no que concerne ao estudo da literatura, tendo como parâmetro a fundamentação teórica de Jameson (1997), na qual apresentaremos um breve panorama da contemporaneidade e suas consequências no mundo das artes.

O segundo capítulo, por sua vez, aborda a importância da literatura para o ensino, a qual não deve ser utilizada apenas como suporte da gramática, e sim em seu contexto mais amplo, para isso faremos uma breve trajetória histórica do processo ensino-aprendizagem e como ele se materializa no ambiente escolar, articulando ainda uma abordagem sobre letramento digital, fator de suma importância nos dias atuais.

No terceiro capítulo, apresentaremos um histórico do ensino de Língua Inglesa no Brasil e suas metodologias de ensino, para isso mostraremos como essas mudanças ocorreram e quais os impactos sofridos dentro da sala de aula. Apresentaremos então o atual documento norteador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazendo a apresentação do seu histórico, e como o ensino de LI, especialmente de Literatura é tratado por este documento.

O quarto capítulo, possui enfoque no livro didático proposto para estudo desta pesquisa, o qual se divide em quatro partes. Primeiramente foi proposto uma caracterização da importância da Literatura para o ensino de Língua Inglesa, em seguida realizou-se uma análise geral do Livro didático *English and More*, em que discutiu-se os conteúdos e textos literários presentes na obra.

Por fim, ainda neste capítulo, foi apresentado dois textos que estão na coleção estudada, trazendo como exposição as problemáticas que surgem diante da falta da Educação Literária, estabelecendo-se por conseguinte, um paradigma com o papel do docente.

Encerra-se assim este estudo com a apresentação das nossas considerações finais, composta por uma síntese dos resultados obtidos, além de suas contribuições para a educação.



## 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE

O presente estudo tem como objetivo promover uma reflexão sobre o lugar da literatura no contexto multicultural do século XXI. Busca-se compreender o modo de pensar a leitura literária em sala de aula.

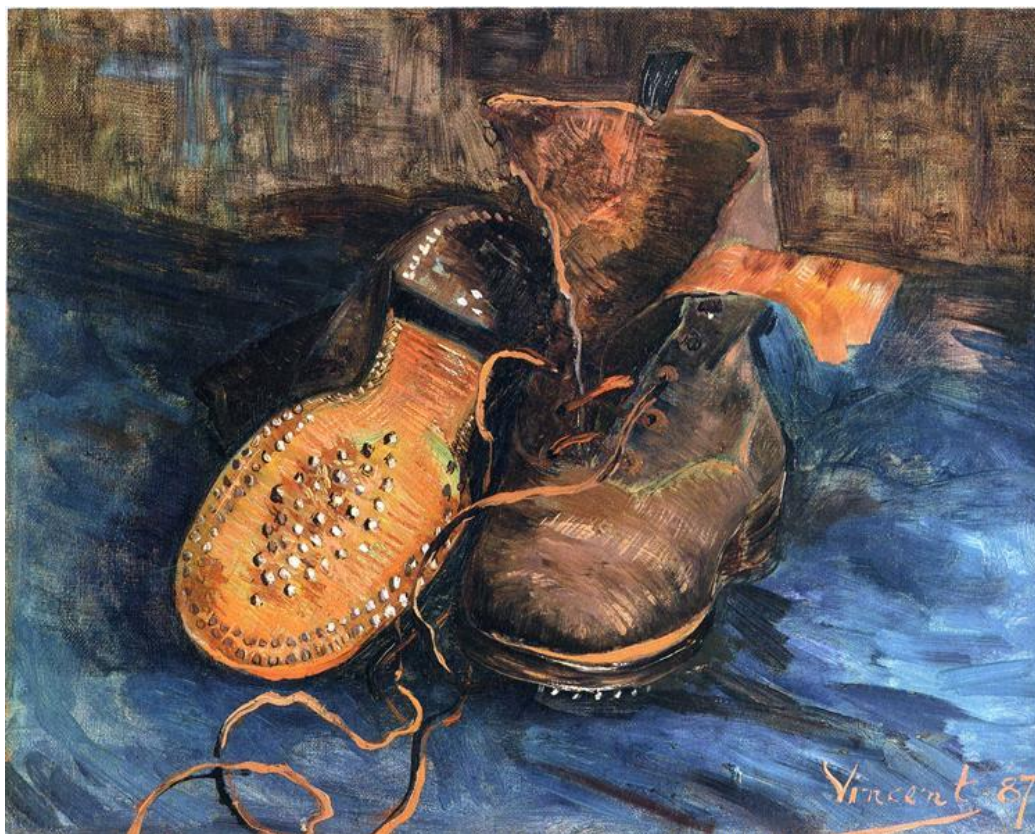
E para contextualizar este estudo foi necessário primeiramente definir quais as principais mudanças ocorridas na contemporaneidade. Para tal, elegemos a obra *Pos-modernismo: a lógica cultural o capitalismo tardio*. Embora tenha sido escrito na década de 1980 a obra faz um excelente diagnóstico da Pós-modernidade e que pode responde a algumas questões pertinentes aos Estudos Literários.

De acordo com Jameson (1997), o pós-modernismo se conecta a uma forma cultural dominante, ou seja, ele não possui uma estética própria, não é uma estética endurecida, estando associado a lógica cultural do capitalismo multinacional, hoje, diríamos, capitalismo financeiro. Assim, partindo de textos e objetos culturais da época, Jameson (1997), nos apresenta os elementos constitutivos do pós-modernismo que seriam: uma nova falta de profundidade; um conseqüente enfraquecimento da historicidade; um novo tipo de matiz emocional básico e a profunda relação de tudo isso com a tecnologia.

Para que possamos compreender os elementos constitutivos do pós-modernismo em Jameson, é necessário primeiramente entender como foi o modernismo. De acordo com Jameson (1997), no alto modernismo (é assim que o autor chama o período áureo do modernismo) a cultura possuía uma semiautonomia. Assim, segundo o autor, na obra *Um par de botas*, de Van Gogh é possível perceber um sentido utópico, perceptível na coexistência de dois eventos: ao mesmo tempo em que há uma disforia do tema (sapatos gastos de um trabalhador, objeto da miséria agrícola), há também uma explosão de cores, em que se vê um gesto de esperança, de que tudo pode mudar,

[...] materialização de pura cor em pintura a óleo, deve ser interpretada como um gesto utópico, um ato de compensação que acaba por produzir um domínio utópico dos sentidos totalmente novo, ou, pelo menos, um domínio daquele sentido supremo – a visão, o visual, o olho – que agora se reconstitui para nós como um pedaço semi-autônomo, parte de uma nova divisão do trabalho no interior do capital, uma nova fragmentação de um sensorial emergente que replica as especializações e divisões da vida capitalista, ao mesmo tempo que busca, precisamente tal fragmentação, uma desesperada compensação utópica. (JAMESON, p. 33).

**Figura 1** - A Pair of Shoes, Data: 1887; Paris, França



Fonte: <https://www.wikiart.org/en/vincent-van-gogh/a-pair-of-shoes-1887>

Desta forma, pode-se dizer que para Jameson o alto modernismo é o momento no qual distinguem-se os elementos novos e os tradicionais, existindo de alguma forma um princípio de historicidade e, ainda mais importante: um gesto utópico.

A falta de profundidade do pós-modernismo para Jameson (1997) encontra-se presente tanto nas argumentações superficiais dos teóricos pós-modernos, quanto na cultura da imagem, como demonstra sua comparação entre o quadro *Diamond dust shoes*, de Andy Warhol e os sapatos de Van Gogh:

**Figura 2** - Diamond Dust Shoes



Fonte: <https://www.wikiart.org/en/andy-warhol/diamond-dust-shoes-1980>

[...]Nada nesse quadro prevê um espaço, ainda que mínimo, para o espectador, que se confronta com ele no fim do corredor de um museu ou de uma galeria, em toda a contingência de um objeto natural inexplicável. No plano do conteúdo, temos que nos contentar com o que é agora algo muito mais claramente um fetiche, tanto no sentido freudiano quanto no marxista [...] Aqui [...] temos uma coleção aleatória de objetos sem vida, pendurados na tela como se fossem nabo, tão desprovidos de sinais de sua vida anterior como uma pilha de sapatos que ficaram em Auschwitz [...] Não há, então, em Warhol, nenhum modo de completar o gesto hermenêutico e reintegrar essa miscelânea ao contexto vivido amplo do salão, ou do baile, do mundo da alta moda ou das revistas glamourosas (JAMESON, 1997, p. 35)

O quadro de Warhol não diz nada, o brilho presente nele apresenta uma sensação de euforia que está relacionada ao nosso desejo de comprar, apenas um desejo superficial de consumir imagens, como ocorre hoje nas mídias sociais como o Facebook, Instagram, TikTok, entre outros. Esse desejo consumista é tão rápido quanto o desejo por aquela mercadoria que acabamos de visualizar, e instantaneamente, já nos sentimos saturados dela. Esse quadro não possui um elemento utópico, estando disperso na história. Essa falta de profundidade, se prolonga na contemporaneidade, dentro da lógica do simulacro, que de acordo com Jameson (1997), a sua transformação e novas realidades em imagens de televisão, faz muito mais do que meramente replicar a lógica do capitalismo tardio: ela a reforça e a intensifica.

Segundo Jameson (1997, p. 57), “o que antes era uma obra de arte agora se transformou em um texto, cuja leitura procede por diferenciação, em vez de proceder por unificação”. Esse enfraquecimento da historicidade encontra-se pautado em uma “consciência esquizofrênica”, onde não se obtém uma clareza do sujeito com relação ao seu passado, presente e sua dificuldade com relação a imaginar o futuro, sendo que as produções são muito parecidas, perdendo a noção de localidade. Assim como o novo tipo de matiz emocional básico, denominado por ele de “intensidades”, seria um enfraquecimento da integridade psíquica relacionados aos novos fenômenos tecnológicos. Fredric Jameson (1997, p. 53) argumenta a esse respeito que:

[...] Se somos incapazes de unificar o passado, presente e futuro da sentença, então somos também incapazes de unificar o passado, o presente e o futuro de nossa própria experiência biográfica, ou de nossa vida psíquica. Com a ruptura da cadeia de significação, o esquizofrênico se reduz à experiência dos puros significantes materiais, ou, em outras palavras, a uma série de puros presentes, não relacionados no tempo.

O presente perpétuo apresentado por Jameson (1997), pode ser contextualizado quando nos deparamos com a imersão do homem no mundo tecnológico. Ao ficarmos frente a frente com computadores, celulares e televisões, o acesso a milhares de informações de forma instantânea, juntamente com os afazeres do cotidiano, faz com que percamos a noção do tempo diante de grande quantidade de imagens que nos seduzem, que segundo Jameson (1997, p. 57), pode ser exemplificada da seguinte forma:

O espectador pós-moderno, no entanto, é chamado a fazer o impossível, ou seja, ver todas as telas ao mesmo tempo, em sua diferença aleatória e radical; tal espectador é convidado a seguir a mutação evolutiva de David Bowie em *The man who fell to earth* (que assiste a 57 telas de televisão ao mesmo tempo) e elevar-se a um nível em que a percepção vívida da diferença radical é, em si mesma, uma nova maneira de entender o que se costuma chamar de relações: algo para que a palavra collage (grifo do autor) é uma designação ainda muito fraca.

O desenvolvimento avassalador do capitalismo que nos é apresentado por Jameson (1997), modificou a nossa experiência social e intelectual, pois segundo sua visão, há apenas a presença do visual (estética e fetiche), no mundo do consumismo e da mídia, que a torna um “repositório de imagens e de simulacros”, de forma que agora a cultura faz parte do dia a dia, se tornando substância da vida social. Portanto, os padrões de exigências estéticas foram

modificados para se tornar artefato de consumo, um consumo rápido e sem sentido, que ao mesmo tempo em que se consome, também se descarta.

Jameson (1997), publicou *Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late* em 1991. A sua observação situou-se no âmbito cultural. Ele trabalhou com o conceito de *pós-modernismo* e concluiu que esse tipo de fragmentação não utópica seria a forma de arte dominante do capitalismo tardio ou da pós-modernidade. No entanto, em época mais recentemente, Jameson (2013) ainda diz, que tudo aquilo que afirmou sobre o *pós-modernismo* deve agora ser entendido como característica da *pós-modernidade*: “um estilo que essencialmente nasceu na arquitetura e então se tornou visível em todas as outras artes e na literatura e em tudo mais” (JAMESON, 2013, n.p.). Ao observar essas mudanças, Jameson compreendeu que a definição de sua obra está na *pós-modernidade*, não como um estilo, mas sim como um período histórico.

A pós-modernidade apresentada, agora, por Jameson (2013, n.p.) tem outra conotação: “o capitalismo globalizado, que é o que estou chamando de pós-modernidade [...] trazendo consigo vários tipos de mudanças, não se vai como um estilo, estaremos na pós-modernidade por muito tempo”. Assim para ele aquele tipo de literatura ligada mais, necessariamente, à fragmentação irracional: a literatura contemporânea se organiza de outra forma. Ou seja, o pós-modernismo acabou, mas a pós-modernidade, identificada como contemporaneidade, vai continuar por muito tempo.

Hoje, Jameson prefere utilizar a expressão “desenvolvimento recente do capitalismo” (em lugar de capitalismo tardio), e hoje poderia ser entendido como capitalismo financeiro, que seria caracterizado por uma economia financeira, que perdeu sua ancoragem nas fábricas, nas produções de objetos para a produção mais imaterial. Atualmente pode-se dizer que o que se produz, a grande fonte de renda, é a produção imaterial, o capitalismo financeiro. Em outras palavras, o próprio dinheiro se transformou em principal mercadoria.

Com efeito, o neoliberalismo parece ter levado às últimas consequências o capitalismo imaterial, já referido no *Manifesto Comunista*:

Todas as relações fixas, enrijecidas, com seu travo de antiguidade e veneráveis preconceitos e opiniões, foram banidas; todas as novas relações se tornam antiquadas antes que cheguem a se ossificar. Tudo que é sólido desmancha no ar, tudo que é sagrado é profano, e os homens finalmente são levados a enfrentar [...] as verdadeiras condições de suas vidas e suas relações com seus companheiros humanos. (1982 apud BERMAN, 1998, p. 20)

Publicado em 21 de fevereiro de 1848 por Karl Marx e Friedrich Engels, o manifesto soa com um tom profético, mas o que devemos levar em conta é o processo de dissolução das

formas mais sólidas, tanto no que diz respeito ao mundo do trabalho quanto à cultura de um modo geral.

Hoje, as redes sociais, como Facebook, TikTok, Instagram e Twitter, exigem de toda a sociedade um crescimento rápido e constante, que destrói tudo que não a acompanha e está pela frente, sendo um exemplo do fluxo total, de uma estética esquizofrênica, onde nada se liga a nada, o sentido escapa e não há como capturar o sentido.

A sociedade contemporânea vive momentos de upgrades constantes, crises e adversidades, em meio a mistura de tantas culturas de uma forma tão rápida, pessoas de “ideologias” e classes sociais diferentes se encontram presas em um mundo de “fantasias prontas”, de “aventuras formatadas” e de baixa transformação social. Esse novo mundo não precisa de referências sólidas, pois está baseado na tecnologia, e ao mesmo tempo que ele parece melhor, ele é inferior ao que já foi um dia, sem referências a insegurança e confusão fazem parte desta sociedade. O “lance” do momento é estar conectado, essa conexão virtual afasta o contato real, sendo que a mesma tecnologia que aproxima quem está longe, afasta quem está aqui, esse problema identitário é afirmado por Bauman (1998, p. 155):

O problema da identidade resulta principalmente da dificuldade de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo, da virtual impossibilidade de achar uma forma de expressão da identidade que tenha boa probabilidade de reconhecimento vitalício e a resultante necessidade de não adotar nenhuma identidade com excessiva firmeza, a fim de poder abandoná-la de uma hora para outra.

Para Bauman (2007, p. 87 e 88) essa falta de identidade, é coisa da *modernidade líquida* e ele diz que essa discussão deve receber o nome de “problema da identidade na Pós-Modernidade”, e que somente hoje temos tais discussões conforme suas palavras:

A minha posição é que, embora seja verdade que a identidade «continua a ser um problema», não é «o problema que foi ao longo da modernidade». Com efeito, se o «problema da identidade» moderno era o de como construir uma identidade, mantendo-a sólida e estável, o «problema da identidade» pós-moderna é, em primeiro lugar, o de como evitar a fixação e manter as opções em aberto. No caso da identidade, como noutros casos, a divisa da modernidade era a «criação», e a da pós-modernidade é a «reciclagem». As quatro estratégias de vida pós-moderna, que se interpenetram e sobrepõem, têm em comum o fato de tenderem a tornar as relações humanas fragmentárias e descontínuas: combatem, todas elas, as relações que implicam consequências associadas e a longo prazo, e militam contra a construção de redes duradouras de obrigações e deveres mútuos. Todas elas promovem e favorecem uma distância entre o indivíduo e o Outro, e apreendem o Outro fundamentalmente como objeto de uma apreciação estética, e não moral - uma questão de gosto e não de responsabilidade. A esta incapacidade moral está associada a invalidez política dos homens e mulheres pós-modernos, isto é, metabolicamente reduzidos.



As transformações do mundo, em especial as tecnológicas, se agravaram consideravelmente na contemporaneidade juntamente com o excesso de consumo. Esses fenômenos segundo Bauman (1998, p. 23 e 24), criam um indivíduo volúvel e insatisfeito, que quer a todo custo consumir não se sabe o que:

No mundo pós-moderno de estilos e padrões de vida livremente concorrentes, há ainda um severo teste de pureza que se requer seja transposto por todo aquele que solicite ser ali admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações. E cada vez mais inebriante experiência. [...] Uma vez que o critério de pureza é a aptidão de participar do jogo consumista, os deixados fora como um ‘problema’, como a ‘sujeira’ que precisa ser removida, são consumidores falhos – pessoas incapazes de responder aos atrativos do mercado consumidor porque lhes faltam os recursos requeridos, pessoas incapazes de ser ‘indivíduos livres’ conforme o senso de ‘liberdade’ definido em função do poder de escolha do consumidor.

A problemática da identidade captada aqui por Bauman no contexto do consumismo desenfreado é significativa. O critério de pureza e a política do “lugar de fala” levado ao extremo está de fato deixando de fora do “mercado da cultura” quem não se enquadra em um dos grupos de “pureza”. Essas tribos, cada vez mais puras, reforçam a a-historicidade uma vez que suas reivindicações políticas são cada vez mais destinadas a seus membros.

É em meio a essas inquietações deste momento histórico vivido, e as rápidas mudanças vivenciadas que buscam-se compreender o lugar da educação literária. A literatura cada vez mais se isola em nichos e em guetos e o livro didático, infelizmente, também se conforma em uma bolha histórico-literária que, por sua vez, tende a desaparecer de vez ao reconhecê-las enquanto manifestação histórica, estética e social.

A arte e a literatura da pós-modernidade podem apresentar-se de diferentes formas, mas, em comum, é válido afirmar que são legitimadas por grupos sociais mais ou menos organizados. Nesse sentido, essa “literatura identitária” organiza-se não apenas em torno dos grupos minoritários já sedimentados, como a literatura feminina, gay, transexual, mas também por tribos cibernéticas. Evidentemente, há também aquelas que organizam-se em torno de literaturas canônicas.

O objetivo principal de Jameson (1997) foi questionar a historicidade das produções culturais. Então para ele um dos objetivos mais urgentes da sociedade democrática seria historiar novamente as coisas, colocando-as dentro de um fluxo histórico.

No livro didático podemos constatar esse fato: seus conteúdos não se apoiam em uma linguagem argumentativa, as imagens interrompem o arcabouço teórico a todo momento, assim como os textos são apresentados de forma fragmentada que não se conectam. O nosso objetivo enquanto professor e pessoa que trabalha com a arte, é intervir e retomar o fluxo histórico, que segundo Jameson (1997) está perdido, e para isso precisamos primeiramente refletir sobre o leitor, a leitura e leitura literária.



## 2 QUESTÕES SOBRE LITERATURA E ENSINO

Etimologicamente o significado de leitura, do latim *lectura*, segundo o Dicionário Aurélio (2010) é a: “Ação de ler; ato de decifrar o conteúdo escrito de algo; ação de compreender um texto escrito: sua leitura foi perfeita; ato de falar um texto em voz alta: ele fará a leitura do discurso”. E segundo o mesmo dicionário, leitor é aquela pessoa: “que lê para si mesmo; que tem o hábito ou o gosto de ler: é um leitor incansável; aquele que lê o que outros escrevem: um romancista que agrada a seus leitores.

É válido considerar que tanto a leitura, quanto o leitor estão associados a escrita, sendo que neste limiar, o sujeito leitor é o decodificador. Usualmente se define a leitura como a trivial capacidade do leitor em decodificar os sinais gráficos. Porém, sabe-se que esse é um processo mais profundo, no qual a leitura possibilita o processo de formação amplo do indivíduo.

Neste sentido, quando menciona-se a respeito da importância da literatura para a humanidade ou mesmo a capacidade de escolarização e desenvolvimento de conhecimento, deve-se primeiramente analisar o que é literatura. Para Eagleton (1983, p. 1) “[...] se a teoria literária existe, parece óbvio que haja alguma coisa chamada literatura, sobre a qual se teoriza”.

Inicialmente a literatura tem sua compreensão no caráter ficcional, e mais tarde os formalistas russos passam a concebê-la nas palavras de Eagleton (1983, p. 3), como “[...] um fato material, cujo funcionamento podia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina”, essa definição foi fundamentada na concepção de predomínio da forma sobre o conteúdo, sendo assim a estrutura linguística, a técnica usada na narrativa e o rigor poético era articulado de modo que prevalecesse para a formação dos sentidos do texto.

À medida que é feita a leitura do texto literário, seus efeitos são construídos formando no leitor os efeitos que se deseja provocar, e a contar de suas referências teóricas e da formação de vida e de leitura que cada indivíduo possui, no qual as visões de mundo e a identidade de cada pessoa trazem sentidos ao que é a literalidade, essa literalidade que é composta da experiência de cada um, não permite que a vejamos como algo estático, assim não podemos concordar com a inalterabilidade dos juízos de valor.

Diante desta versatilidade dos sentidos do fazer literário, apresenta-se o fato de as sociedades não levarem em conta sua tradição literária, transformando-a em algo específico à constituição do homem. Umberto Eco (2001, n.p.), em seu artigo “Literatura contra o efêmero”, diz que é na tradição literária que se nutre a colaboração do homem com grandes personagens

da literatura clássica, e essa junção passa a compor sua história e situar-se sua conexão com o mundo.

Para Humberto Eco (2001, n.p.), as personagens literárias:

[...] se tornaram coletivamente verdadeiros, de certo modo porque ao longo dos séculos a comunidade fez um investimento afetivo neles. Fazemos investimentos afetivos individuais em muitas fantasias que criamos nos nossos devaneios. Podemos realmente nos comover pensando na morte de uma pessoa amada, ou ter sensações físicas ao imaginar um contato erótico com essa pessoa. De modo semelhante, por meio de um processo de identificação ou de projeção, podemos nos comover com a sorte de Emma Bovary ou, como ocorreu com algumas gerações, sermos levados ao suicídio pelos sofrimentos de Werther ou de Jacopo Ortis. Mas, se alguém nos perguntasse se de fato morreu a pessoa cuja morte imaginamos, responderíamos que não, que foi apenas uma fantasia privadíssima. Contudo, se nos perguntassem se realmente Werther se matou, responderíamos que sim, e essa fantasia não é mais privada, mas uma realidade cultural com que toda a comunidade de leitores concorda. Tanto que julgaríamos louco quem se suicidasse por ter imaginado a morte da amada (sabendo que se trata de fruto de sua imaginação), ao passo que tentaríamos de algum modo justificar a atitude de quem se matasse por causa do suicídio de Werther, mesmo sabendo que se trata de um personagem fictício. Teríamos então de encontrar a região do universo em que esses personagens vivem e determinam nosso comportamento, tanto que os tomamos como modelo de vida, própria e alheia, e entendemos muito bem quando se diz que alguém sofre de complexo de Édipo, tem uma fome de Pantagruel, um comportamento quixotesco, os ciúmes de um Otelo, uma dúvida hamletiana ou é um don Juan incorrigível.

A subjetividade se torna eterna, já que mesmo que o leitor se revolte com algumas atitudes dos personagens, como o suicídio amoroso de um Werther ou mesmo com a tragédia da morte de Romeu e Julieta, é por meio dessas reflexões que ele pode questionar a valoração da sua vida, esse pensamento permite que exista uma metamorfose dentro da literatura. A esse respeito Umberto Eco (2001, n.p), diz: “Creio que essa educação para o fado e para a morte é uma das principais funções da literatura”.

Portanto, diante dessa definição, não pode-se negar a vivacidade das obras literárias e sua indispensabilidade nas relações entre a sociedade e, por conseguinte seu envolvimento na formação dos indivíduos.

Antonio Candido (1972-1973), traz definições de qual seria a função ou as funções da literatura para o indivíduo e para a sociedade. Em seu ensaio “Timidez do romance – estudo sobre a justificativa da ficção no começo do século XVII”, ele expõe que os escritores, assim como os teóricos daquela época destacavam essa função, dizendo que eles tinham a tarefa de trazer o divertimento, educar e instruir, no qual o estudo dos símbolos do romance ficcional, perfaz a construção de valores morais e de subordinação ideológica. Essa explicação se encontra clara no trecho abaixo:

Não sabe que artifício usam os médicos para fazerem as crianças acharem agradáveis os remédios? Porque assim que elas vêem o boticário com a mezinha, não cuidam mais da saúde, que se deve pagar a tal preço. Mas os que têm o governo das pessoas dessa idade corrigem o azedo da mezinha com alguns doces, ou as estimulam a pensar na saúde com belas promessas: e cativando os seus olhos com a beleza do copo, não as deixam ver nem saber o que precisam tomar. Eu também quero fazer o mesmo; não desejo com queixas súbitas e rigorosas denunciar à Justiça como criminosos os que perturbam o Estado; pois não subsistiria contra tantos inimigos. Mas enquanto não estiverem atentos, quero passeá-los por certos atalhos, de tal modo que acabarão gostando de ser censurados sob nomes supostos. [...] Construirei uma grande fábula em forma de História e nela cruzarei aventuras maravilhosas, misturando combates, casamentos, crueldades, e alegria pelos encontros inopinados. A vaidade natural dos homens os fará gostar dessa leitura, e aceitar melhor o que eu vou escrever, porque não o acolherão como ensinamento, nem como instrução severa. Contentarei os seus espíritos pelo espetáculo das diversidades, como se fosse uma paisagem. Pela representação dos perigos, excitá-los-ei à piedade, à crueldade, ao horror; e quando estiverem assim em suspenso, aliviá-los-ei, e dissiparei a perturbação do seu espírito. Soltarei os destinos e farei sucumbir os que desejar. Eu conheço o humor do nosso país; pensando que conto frivolidades, quererão ler-me, e se divertirão como num espetáculo de comédia ou nalgum combate. Depois de os ter feito tomar gosto por esta poção, juntarei nela ervas medicinais; usarei os vícios e as virtudes, com recompensas graduadas a uns e outros. Enquanto lerem isto, em louvor ou vitupério de outras pessoas, irão encontrando a si próprios, e, como num espelho em face de outro, verão a aparência e o mérito de sua reputação. Talvez se envergonhem de continuar desempenhando por mais tempo no teatro da vida o papel que reconheceram lhes calhar tão bem nesta fábula. E para que ninguém se queixe de ser a pessoa de quem falo, a representação de ninguém estará inteira aqui. Pois para os disfarçar, inventarei muitas coisas que não podem convir aos que são referidos, pois não me obrigando a escrever segundo a fidelidade da História, esta liberdade ser-me-á permitida. Assim, atacarei somente os vícios, e não os homens; e nenhum terá motivo para ficar ofendido, salvo os que, por uma confissão envergonhada, confessaram os crimes aqui verberados. Além disso, servir-me-ei com abundância de nomes imaginários, para salientar, como personagens, apenas as virtudes e os vícios: de maneira que se enganará, tanto quem referir tudo à verdade, quanto quem nada referir a ela. (CANDIDO, 1972-1973, p. 68)

Esse trecho do romance de Jean Barclay, apresenta-nos que a literatura, por um lado pode ser algo que abranda a realidade e dificuldades da vida, através desses efeitos que a todo momento mexem com o imaginário e a fantasia, porém possuem sempre a intenção de “[...] explorar a alegoria, que nela se encaixava como numa matriz ideológica” (CANDIDO, 1972-1973, p. 68).

Entretanto, Candido (1972-1973, p. 68) posteriormente, diz que a alegoria não deve ser utilizada para tais fins, já que mesmo em conjunto com a linguagem figurativa e às representações simbólicas, a natureza da literatura não se une a teoria do ensino, ou seja, sua função não é exclusivamente doutrinária e instrutiva.

Ora, favorecer o cunho alegórico (explícita ou implicitamente), era não apenas descarnar a realidade por meio de fetiches, mas propiciar na ficção o

desenvolvimento do kitsch, — por usar um objeto para função alheia à sua, ou hipertrofiar desmedidamente os sinais desta função. Fazer sob forma de romance um tratado moral, como Bunyan, político, como Barclay, ou educacional, como Fénelon, é mais ou menos o mesmo que usar um elefantinho de barro para cofre, um porquinho de louça para jarra d'água ou, para vaso de flores, as asas abertas dum cisne de porcelana.

Neste sentido percebe-se que há uma necessidade de que a arte em seu caráter estético não seja estropiada por sua utilização educativa, ou seja, é ponderável ter em evidência sua fruição estética e seu referencial teórico, para que assim sejam reveladas suas profundezas.

Candido (2004, p. 174) ainda nos apresenta o poder humanizador<sup>1</sup> da literatura, como sendo aquele que:

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Portanto, a começar pela fruição literária e seu deleite, que ocorre por meio da fantasia, até essa construção humanizadora dos homens na sociedade, já é possível encontrar-se algumas vertentes essenciais da literatura, no qual o seu direito deveria ser inalienável e irrestrito.

Em uma conferência proferida em 1972 na SBPC, intitulada *A literatura e a formação do homem*, Cândido é incisivo:

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, — pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir. Aliás, essa espécie de inevitável. (1972, p. 84).

A função humanizadora da literatura, portanto, não pode ser encontrada nas literaturas de boa conduta, nem tampouco no recurso da “pílula dourada” (ensinar divertindo) como

---

<sup>1</sup> O termo humanizador apresentado no texto, não é deve ser entendido no sentido de que a literatura trará bondade ao ser humano. Mas na acepção de lhe permitir pensar, refletir, fazer uma leitura além de uma mera decodificação dos sinais linguísticos.

assinala ironicamente Jean Barclay. A literatura, qualquer literatura, forma, para o bem ou para o mal: é por isso que ela humaniza, ela mostra o homem como ele genuinamente é.

Assim, em situações como as que vivemos hoje em que há grupos sectários que querem “cancelar” Monteiro Lobato acusando-o de ser racista, tem como característica esse impulso anti-histórico. Em uma perspectiva formativa, a literatura de Lobato esclarece as condições estético e histórico sociais de uma época e também humaniza na medida em que mostra o homem tal como ele é, dado que o racismo continua vivo em nossa sociedade.

## **2. 1 Literatura e Ensino**

No que diz respeito ao ensino, a literatura não foi sempre uma disciplina, estando vinculada ao ensino de Retórica e Gramática no século XIX e atualmente faz parte do componente curricular de Língua Portuguesa. Entretanto algumas instituições escolares apresentam seu ensino de forma separada, como uma disciplina, porém no ensino fundamental ela continua sendo parte da primeira.

Com relação ao ensino de literatura e suas transformações no ensino, elas estão acontecendo desde o momento que adentrou o contexto escolar. Para Zilberman (2009 apud Even-Zohar, 1999, p. 12), ela foi inserida na escola desde o início, “testemunhos dão conta de que, entre os sumérios, povo a que se atribui a invenção da escrita, já se estabelecera a prática de transmissão de textos canônicos por meio de uma entidade administrada, no caso daquela coletividade, por sacerdotes.”

A passagem do tempo sempre traz modificações nas unidades educacionais. No que diz respeito ao ensino de literatura, no passado, o encontrávamos presente, entretanto, as modificações e os objetivos da escola se modificaram à medida em que se transformava no decorrer dos anos.

A literatura como ensino, até o século XIX, tinha como objetivo a contribuição para os discursos, tanto orais como escritos, e sua existência estava atrelada aos estudos da Retórica e da Poética, como nos mostra Colomer (2007). Esse ensino se dividia da seguinte maneira, enquanto na Retórica os estudantes adquiriam a habilidade de falar bem e a elaborar seus discursos, na Poética, como nos diz Soares (2002, p. 163), abrangia o “estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura”.

Neste ponto podemos compreender que o ensino da literatura era empregado com a finalidade linguística, ou seja, não tinha o interesse de coexistir na formação de um leitor

literário. E neste sentido, Colomer (2007, p. 17), alega que “da perspectiva dos alunos, a leitura literária não teve uma presença consistente na percepção das atividades escolares, a julgar por diferentes rastros da memória social perpetuada através dos tempos”.

Zilberman (2009, p. 9) ainda nos mostra que nesta época do ensino de literatura, além da formação linguística, ela se encarregava de uma formação moral e ética, “o ensino da literatura ou da poesia, integrou-se ao preceito que por muito tempo regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos.

Esse fato também é reafirmado por Colomer (2007, p. 15), que nos diz que os escritos literários atendiam a essa necessidade moralizadora, o que atesta a propensão que foi seguida:

[...] em meios do século XIX, haviam começado a ser escritos em diferentes países livros especialmente pensados e escritos para a etapa escolar, embora sempre levando em conta que sua função principal era a instrução moral. Esses “livros de leitura” agrupavam pequenos relatos edificantes, histórias humorísticas ou pequenas peripécias emocionantes. Alguns foram incluindo também poemas ou fragmentos, patrimônios da literatura nacional [...]. Outros conservaram as sequências narrativas sobre diferentes aspectos educativos a partir do fio condutor de um protagonista infantil [...]. (grifos nossos).

O autor ainda nos remete aos tempos em que o Brasil foi colonizado, o qual se utilizava da literatura como meio de ensino para os indígenas. Mesmo que o objetivo principal do ensino de literatura durante este período ter sido a formação linguística e moral, Zilberman (2009, p. 9) diz que isso “não impediu, porém, de se formarem bons leitores e admiradores da literatura, conforme sugerem os depoimentos de escritores brasileiros[...]”.

Porém esse cenário do porquê se ensinar literatura foi se modificado, segundo Colomer (2007, p. 17):

No século XIX, a substituição desse modelo pelo estudo da história da literatura nas línguas nacionais levou ao ensino de uma linha de evolução cronológica literária mais ou menos exemplificada com textos nos quais os alunos deviam comprovar os juízos de valor e as características estudadas. Em ambos os casos se recorria, principalmente, à leitura intensiva de fragmentos de obras, orientada para o trabalho guiado pelo professor.

Neste ponto temos uma mudança significativa no modelo de ensino literário, que moldado por novos objetivos que foram atribuídos a determinadas disciplinas, começou-se a incentivar, após a Proclamação da República, um novo tipo de espírito cultural brasileiro:

A onda nacionalista da República tentava imprimir um ensino "moderno", mais comprometido com a ciência e com a pátria. Nesse sentido, nota-se no currículo o aumento significativo da carga horária de matemática e das ciências físicas e naturais, e o estudo autônomo da "História do Brasil" e da "História da Literatura Brasileira". O processo de nacionalização do ensino incluía, além das novas disciplinas históricas, a preferência pelos compêndios brasileiros. (RAZZINI, 2000, p. 88).

E dentro deste novo contexto e com a promulgação do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, o ensino de Língua Portuguesa no 1º grau foca na leitura e escrita e ensino prático da língua portuguesa, e no 2º grau foi acrescido o ensino de gramática, recitação, análise e noções de literatura nacional. A respeito desta mudança, Soares (2002, p. 165), afirma que:

[...] embora a disciplina curricular se denominasse português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos. Evidenciam essa convivência com independência a publicação concomitante de gramática e de seletas, ambos os gêneros com forte presença na escola, nas primeiras décadas do século XX.

Assim percebemos que, apesar de ter ocorrido uma mudança, ela estava longe de ser ideal para a educação literária, já que os textos selecionados para o ensino, eram compostos por fragmentos de escritores nacionais que vinham substituir os gregos e latinos.

Sobre essa utilização fragmentada, Colomer (2007, p. 17) avalia a insuficiência do ensino, que era empregado na base da leitura e escrita, e assim como na primeira metade do XIX, a formação da educação literária continua a ser desprestigiada no ambiente escolar, e como ele mesmo nos diz:

[...] as obras deliberadamente "escolares" e as antologias de textos foram os livros mais presentes nas aulas. No melhor dos casos tratava-se de "belas páginas" para moldar o gosto e imitar nos exercícios de redação; poemas e fragmentos para memorizar e compartilhar como referências da coletividade cultural ou nacional; e fábulas e contos morais para educar em relação a valores e comportamentos.

E no que diz respeito a essas seleções, Soares (2002, p. 166), declara que no contexto Brasileiro, elas se restringiam:

[...] à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários), o que evidencia a concepção de professor da disciplina de português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo

a ele, e a ele só comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos.

A respeito da composição dessa coletânea, Razzini (2000, p.13), diz que:

Os autores e excertos (brasileiros e portugueses) selecionados na Antologia Nacional eram apresentados de forma moderna, divididos por períodos históricos (e não mais por gêneros), dispostos na ordem cronológica inversa, "do 19º ao 16º Século", privilegiando os brasileiros contemporâneos (já separados dos portugueses), por onde o estudo do vernáculo começava.

Essa coletânea nacional esteve presente no material didático de várias gerações brasileiras até o final do século de XIX e metade do século XX, momento em que o ensino de Língua Portuguesa, e, por conseguinte o de literatura vem a sofrer novas modificações. E segundo Colomer (2007, p. 20), “a partir da Segunda Guerra Mundial, o sistema educativo foi diminuindo a importância, que em teoria havia ostentado a literatura em seus inícios e compartimentado seu uso”.

Quando se fala das preferências de textos escolares, Soares (2002, p.170) afirma que já não era feita mais por “critérios literários, mas por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas de histórias em quadrinhos, publicidade [...]”. E é neste momento que podemos observar que a literatura vai ser deixada em segundo plano, sendo substituída por textos do cotidiano, ampliando a valoração da língua.

Essa mudança de escolhas dos tipos de textos se dá principalmente na mudança de público leitor, com a escola sendo mais acessível a toda a população, é necessário que se realize ajustes para o novo público estudantil. A esse respeito Zilberman (2009, p. 15), diz que:

O novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado.

É nessa ruptura com a forma anterior de ensino de literatura que a Educação Literária passa a ser considerada. O novo tipo de ensino que surge depois de tantas tentativas frustradas é aquele que tem como interesse a formação de um leitor literário, e não mais um decodificador ou orador. Aqui não temos como estrela a retórica, mas sim uma análise de elementos



integrantes das obras. Este novo método ocupa-se da leitura completa da obra e na sequência faz uma análise de seus pontos principais.

Essa formação da educação literária é o principal desafio enfrentado no contexto escolar, principalmente no que se refere ao ensino fundamental- anos finais, pois nesta fase escolar os textos acabam constituindo outros gêneros, o que ocasiona na perda e discussão sobre ele em sala de aula.

Soares (2011, p. 5) diz que é necessário que se ocorra uma escolarização da leitura literária. Para a autora compreender a importância dessa escolarização do ensino de literatura, fará com que a escola apresente sua função na formação do indivíduo, principalmente das grandes massas, já que a arte e a cultura são capazes de adentrá-los no mundo do conhecimento. Em suas palavras, o autor diz que:

É assim que surgem os graus escolares, as séries, as classes, os currículos, as matérias e disciplinas, os programas, as metodologias, os manuais e os textos — enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola. [...] a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2011, p. 5).

Criticando a forma como a escola trata o ensino, Soares (2011, p. 1) objetiva o modo como tem ocorrido os processos pedagógicos do ensino de literatura, exaltando que ele tem sido contemplado como “[...] processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins — faz dela uma literatura escolarizada”.

Essa imprópria escolarização contribui para a deturpação, falsificação, distorção da literatura, uma vez que esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o, por exemplo, em definições e classificações que concorrem para afastar o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão. (NASCIMENTO, 2001, p. 38)

A partir dos pontos de vista apresentados, começa-se a compreender que o problema não está na escolarização, mas em seu processo. Quando temos em foco a fragmentação de um todo, perde-se sua essência. Ademais, quando deixa-se de explorar o ensino literário para se obter uma abordagem especificamente linguístico-gramatical, perdemos sua amplitude.

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua

deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2011, p. 02).

Por outro lado, ao observar-se a história do ensino de literatura, não podemos rejeitar seu caráter educativo. Para Lajolo (1993), essa observância fortalece a ligação da literatura com a escola. E com o mesmo pensamento encontramos SOARES (2011, p. 3) que compreende que “[...] a literatura, e especialmente a infantil, sempre trouxe em si um caráter formador, educativo, propositando a transformação de mentalidades e crescimento intelectual”.

Identificando todos esses caminhos que a literatura tem enveredado até os momentos atuais, motivou-se a busca de compreender como ocorre seu ensino na sala de aula, e a esse respeito Soares (2011, p. 4), apresenta que o contato do texto com o estudante deve ser ponderado, em “[...] qual perspectiva deve ser lido e discutido o texto literário em sala de aula, de forma a não se desprezar sua natureza de arte em privilégio da simples ação educadora e doutrinária”.

No ambiente escolar, geralmente os textos são apresentados no livro didático com uma grade de perguntas e respostas, e o docente ao trabalhá-las se detêm em seguir o manual, ou seja, apresentado o modelo de ensino clássico, que para Geraldini (2010, p. 85) seria a “A aula como acontecimento”:

Deste ponto de vista, o processo de educação se dá como se um de seus agentes, o professor, executasse uma partitura. O professor não precisa ser douto, mas saber tudo o que deve fazer, e este “tudo” lhe é dado nas mãos pelos doutos, que preparariam o que ensinar e como ensinar. Esta passagem de um sujeito que produzia conhecimentos para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e que o transmite instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desatualização, porque como o professor não está produzindo saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzido por outros.

Deste modo, o texto literário no que diz respeito ao ensino fundamental- anos finais, está sendo utilizado como instrumento técnico, tanto das aulas de Língua Portuguesa quando das aulas de Língua Inglesa, permanecendo cada disciplina inertes, em seu lugar, não existindo uma conexão entre eles. Leite (2012, p. 17), diz que:

Apesar de reunidas numa mesma disciplina e na mesma figura do professor, a língua e a literatura permanecem como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes. Hoje a separação se acentuou: da disciplina de comunicação e expressão, no ensino fundamental, não faz parte a literatura – que só vai entrar no programa de ensino médio, entendida como história literária ou apresentação de autores e obras exigidos no vestibular. No ensino fundamental, o que acontece é a

entrada esporádica de algum, de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos. Ontem, como hoje, dificilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura.

A negação da vivência do texto literário na formação dos alunos, que deve ocorrer desde os anos iniciais do ensino é indiscutível, já que sua implementação tardia, ou seja, somente no ensino médio, fará com que os alunos não possuam interesse neste ensino, que é construído com e para sua formação, impedindo que este tenha assim uma familiaridade com ele.

E toda esta questão está relacionada pela escolarização indevida do texto e sua ligação/apresentação que ocorre no livro didático. Zilberman e Silva (2008, p. 55) mostram que intervenções pedagógicas não têm favorecido a formação de leitores que:

[...] em termos sociais amplos, o sujeito necessariamente se educa ao fruir ou experimentar textos literários diversos. Entretanto, o mesmo não pode ser dito da relação literatura-pedagogia, pois nem todo ensino – principalmente o de cunho formal, escolarizado – facilita a fruição pelo aluno leitor, de aspectos educativos que podem emanar ou resultar da leitura de textos literários.

Mesmo que os documentos oficiais apresentem o ensino de língua focado na análise discursiva, e indiquem a especificidade do texto literário e o fato de que ele deve ser visto como artefato artístico, sabemos que na prática, esse ensino segue indiferente às novas proposições. É necessário que desde o ensino fundamental, o aluno conheça o universo da linguagem literária, para que, nas palavras de Geraldi (2010, p. 25) ele compreenda “[...] por si o encanto e a magia da literatura. E mediar este processo de descobertas é o papel do professor [...]”.

Ainda para o autor, esse intermédio está relacionado entre o leitor e o texto, pois a “[...] leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. (GERALDI, 2010, p. 4). Este ponto de vista, tem o foco na liberdade de escolha do leitor e seus textos, e essa perspectiva permite que a leitura não seja apenas uma interpretação e análise textual, que dentro do livro didático, na maioria das vezes, tem apresentado determinadas formas que coíbem os alunos a estabelecerem um contato amplo com a linguagem literária.

A este respeito, Lajolo (2004, p. 32), concorda que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu

autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Esta interlocução, portanto, se dá entre o aluno e o texto, e que como leitor protagonista, leva consigo a sua experiência de vida, suas seleções e anseios, além de seus hábitos diários ao egerem as suas preferências de leitura de acordo com ideologias de determinados grupos sociais. Em sala de aula, o professor é um mediador, que traz apenas uma de várias leituras feita pelo aluno, e seu papel é essencial dentro deste contexto.

Na sala de aula, é iminente que o educador, proporcione aos alunos o acesso a uma pluralidade de texto literários. Essa ação é importante para que o próprio educando possa se descobrir e conseqüentemente, ver-se ali dentro do livro, através de sua história, a história de sua gente.

Quando a escola seguir por este caminho, poderá proporcionar aos alunos o encontro com o texto literário, já que irá transpassar as portas da escolarização, apresentando uma luz na construção de valores pessoais e sociais do sujeito. Perpassando os muros da escola, para o mundo.

Segundo Rildo Cosson (2012, p. 26), quando a escola pratica estes atos, está indubitavelmente, fazendo uma educação literária, pois:

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. (...). Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário.

Entretanto, a prática que ocorre dentro da sala de aula é a leitura de texto para se ensinar gramática. E como bem esclarecido por Cosson (2012), neste ponto de sua argumentação, a simples leitura do texto literário não pode ser considerada “leitura literária”.

Ao iniciarmos uma reflexão a respeito do enfraquecimento do ensino da literatura devemos começar com a quebra da centralidade ou da objetividade, como observamos em Jameson (1997) e bem esclarecida por Cechinel (2019, p. 4):

(...) se a leitura literária, por um lado, costuma estar vinculada a um exercício principalmente individual, autocentrado e solitário, que demanda atenção, esforço e concentração, aquilo que conhecemos como modernidade tardia ou pós-modernidade, por outro lado, é caracterizado pela imagem da dispersão, do consumo rápido, do descarte e do fluxo, de tal forma que o conhecimento de fôlego a ser incentivado e praticado na escola se vê cada vez mais inviabilizado por uma nova

dinâmica leitora, repleta de estímulos, imagens e sons em profunda sintonia com a “sociedade excitada” do tempo presente.

A ocorrência da distração não pode ser definida como ausência de conhecimento ou atenção, mas com o excesso de produções que, de alguma forma, seduzem o leitor. A distração conduz, frequentemente, a um estado de imobilidade e ausência de criticidade daquilo que lhe é apresentado.

O papel principal da Literatura em situação de ensino é despertar o interesse do aluno pelo texto literário, sem cair na mera teatralização (montagem de peças, saraus literários, cartazes, enfim, distrações que mais tem a ver com as redes sociais do que com o ensino de literatura).

Entende-se que a literatura em situação de ensino é um modo de funcionamento de diversos elementos, intrínsecos e extrínsecos. Trata-se de uma rede dialógica que conecta os diferentes locais de produção e circulação das obras literárias: a família, o clube, a igreja, a empresa em que trabalha e, finalmente a escola. Os esforços para uma teorização da literatura no ambiente escolar têm se intensificado nos últimos anos, mas ainda são incipientes:

Embora [...] tenha ocorrido a intensificação das publicações sobre a relação da literatura infantil com o ensino, ainda estamos longe de ter uma farta produção na área. Ao contrário, os estudos de literatura infantil ainda são marginalizados pelos teóricos, temos uma carência de pesquisas e publicações sobre o tema e premência por preencher as lacunas teóricas e práticas na formação dos professores que trabalham com as crianças em fase inicial de escolarização. (DALLA-BONA, 2018, p. 11)

Evidentemente, muitas mudanças ocorreram no ensino de literatura, sobretudo no que diz respeito à literatura infanto-juvenil. Entretanto é necessária uma atenção voltada às teorias acerca dos estudos literários, e assim aplicá-las na prática. Apesar de parecer existir uma preocupação quanto ao ensino desta, precisamos de muitos estudos sobre a formação daquele que irá ensinar, segundo Dalla-Bona (2018, p. 12), “com investimentos na formação dos professores que atuam com as crianças pequenas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”. A formação mais específica destes profissionais ocorre no sentido de serem eles quem apresentam o mundo da literatura para as crianças.

Para Santos Júnior (2015, p. 159), “incentivar a leitura literária desde a mais tenra infância suscita grandes possibilidades desse hábito ser permanente e incorporado por toda a vida pelos pequenos leitores”. O estímulo da imaginação e da criatividade é mais suscetível as crianças, e ao impulsioná-las, há uma maior probabilidade de se obter leitores conscientes, pois

será para eles algo natural, que desde muito pequenos foi adquirido, de forma que a literatura educa, atuando de forma profunda na subjetividade de cada pessoa, e que apesar de envoltos pela ficção possamos compreender realidade, assim:

A literatura é, portanto, atividade de socialização que permite aos infantes o primeiro contato com o código e suas estruturas. O contato surge mesmo antes de se aprender a decodificá-lo e, pela observação do adulto, ouvindo histórias, percebendo rimas e se encantando pelo fascinante universo das palavras, as crianças iniciam o percurso mágico de tornarem-se leitores literários. (SANTOS JÚNIOR, 2015, p. 168)

Para que isso ocorra o processo de contação de histórias deve ser realizada de forma a instigar a imaginação e interesse das crianças, o responsável pela atividade deve se envolver e gostar, utilizando de entonação e demonstrando interesse, para cativar aqueles que lhe ouvem e fazer com que esse processo seja prazeroso. No processo de desenvolvimento da linguagem, a educação informal é fator primordial, de modo que estimula a criança em diversas maneiras de conversar e se expressar, contribuindo com a linguagem oral, abrindo as portas para o mundo dos livros.

Maria da Glória Gohn (2006, p. 28 a 29), faz apontamentos esclarecedores a esse respeito: “a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”, ou seja, é aquele conhecimento adquirido dia após dia. Diferentemente da educação informal, que se desenvolve a partir da espontaneidade e do senso comum e sem a expectativa de resultados, a educação não-formal é intencional, ou seja, há regras de convivência, processos e metodologias que podem ser desenvolvidos de maneira geral ou em função de uma situação específica.

Desse modo, a literatura, por participar tanto da vida cotidiana quanto da vida escolar, frequentemente é associada à distração. Entendemos que a leitura distraída é exatamente aquele tipo de educação informal que recebemos espontaneamente no nosso cotidiano.

A leitura literária, que pode ser entendida como a leitura literária escolarizada, pode ser realizada na modalidade não-formal, por exemplo, em cursos livres na internet. No entanto as metodologias para a educação não-formal ainda estão em fase de desenvolvimento e são poucos os profissionais habilitados. O mais comum é que nesse sistema de ensino, o profissional responsável pela educação esteja mais interessado em vender o seu curso e fidelizar os seus clientes do que realmente levar o aluno a uma melhor compreensão da literatura.

Assim, o estudo sistemático da literatura acaba por receber muitos ataques, uma vez que se acredita que o seu papel é apenas distrair. A contação de história, por exemplo, pode ser uma boa ferramenta para conduzir o aluno a uma maior autonomia nos processos de leitura, mas requer métodos que não seja apenas aqueles ligados à teatralidade das falas e dos gestos. Por evidente, não podemos esperar isso dos pais, que com muita razão aproveitam o momento de leitura para partilharem momentos especiais da experiência familiar que também são importantes.

Contudo, o professor contador de histórias precisa ser um profissional preparado para levar o aluno a um tipo de letramento específico, que poderíamos, por ora, chamar de letramento literário.

Lembramos aqui que não podemos definir uma pessoa letrada como aquela que sabe ler e escrever, esse tipo de conhecimento vai muito além dessa definição, nas palavras de Souza (2011, p. 102):

[...] o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

É importante que se compreenda que o letramento literário vai além de uma simples habilidade na qual se consegue realizar a leitura de textos literários. Ele exige uma constante atualização do leitor, não podendo ser definido como um saber, mas pode-se dizer que é uma experiência que traz sentido ao mundo por meio de palavras que atravessam o tempo e o espaço.

Segundo Azevedo e Balça (2017, p. 134), a educação literária tem como intuito oferecer ao leitor conhecimentos sobre textos, autores, assim como as convenções, temas e estilemas literários e intertextuais, de forma a pensar além daquele pequeno contexto. Para eles:

o conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino-aprendizagem da literatura – o aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou o aprender a apreciar a literatura –, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis. (AZEVEDO E BALÇA, 2017, p. 134)

Essa formação auxilia o leitor a questionar o mundo, de forma a pensar nele como alternativa, que segundo Azevedo e Balça, “liberto das constrações do mundo empírico e histórico-factual” (AZEVEDO E BALÇA, 2019, p. 8). A literatura adentra a parte mais profunda do ser e acaba desconstruindo o que pensávamos estar pronto, trazendo diversas indagações que muitas vezes não possuem respostas, mas que transformam o ser. O conhecimento obtido através da educação literária, e a prática de fazer a leitura de múltiplos planos é que materializará a formação literária e sua essência.

Quando pensamos na literatura como um meio de se propagar a cultura, a leitura de livros passa de um entretenimento para a concreta aquisição e ampliação do conhecimento, seja ele sobre lugares, histórias, costumes e o principal, permitir a fluência da imaginação do leitor. Este leitor que pode imergir em diversos contextos diferentes e interagir como mundo maravilhoso, com histórias passadas, ou seja, com o que é respectivo da literatura.

No contexto da literatura, o maravilhoso se constitui por uma série de características, sendo uma das mais relevantes a intertextualidade que, embora não lhe seja exclusiva, vai sempre promover um diálogo entre várias histórias, marcadas por uma lógica própria na qual feitos extraordinários adquirem uma naturalidade muito particular dentro do contexto narrativo (MARINHO, 2009, p. 12 apud LOPES, 2012, p. 125).

Quando o ensino de literatura estava inserido na grade das disciplinas escolares, o conhecimento acerca da sua origem e os movimentos que faziam parte de sua constituição compunham significativamente parte da educação dos alunos, o que de certa forma influenciava na leitura, e assim era comum se observar jovens com livros nas mãos.

Entretanto, nos dias atuais, não temos mais a literatura como disciplina do currículo, e essa retirada do ensino básico, faz com que os alunos não desenvolvam o interesse pela leitura, já que em grande parte dos lares brasileiros, não há essa prática e experiência desenvolvida por meio do hábito da leitura.

Esse distanciamento prejudica ou impossibilita uma formação efetiva do sujeito, que está cercado de meios que reproduzem leitura direcionada e programada a atingirem seu alvo, como por exemplo a leitura visual que está acessível através das mídias como: celulares, computadores, kindle e tablets, e influencia a prática do consumismo, violências, disseminação de fakenews, dentre outros malefícios à humanidade.

Com a falta desta disciplina nas escolas da rede básica, as crianças são coibidas de praticarem ações literárias, que são frutos de uma educação literária, pois “a literatura assume



muitos saberes e todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2007, p. 16).

Neste sentido, temos as palavras de Candido (1972, p. 84 e 85) nos esclarecendo sobre sua função humanizadora, já que:

[...] A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. [...] Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

As reflexões apresentadas por esses autores, nos lembram da importância das práticas literárias, que constroem um sujeito crítico, que possui uma compreensão de si e do mundo que o cerca, e assim pode se transformar com uma visão crítica da sociedade em que ele vive.

Não há como negar que a literatura é parte da constituição do homem e também de sua formação escolar, e neste ponto defende-se a ideia de que a literatura não seja apenas histórias bonitas e o ensino de sua estrutura. Nas palavras de Cosson (2012), para que se torne um leitor literário, é necessário ocorrer um reconhecimento dele com o texto que ele está lendo.

A leitura é importante, disso todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. (ZILBERMAN, 2012, p. 148).

E é neste universo amplo, que estão as conexões entre o estudo literário e o estudo da linguagem, assim como a compreensão de componentes como: filosofia, história, artes, entre outros. Conseqüentemente, vemos que a literatura não se atém somente as paredes da sala de aula, seus limites são bem mais amplos, e a escola necessita fazer essas relações para que haja a formação integral do estudante, pois como afirma Cosson,

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia, é também posicionar-se diante da obra literária,

identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos (COSSON, 2012, p. 120).

## 2.2 O ENSINO DE LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE

As questões sobre literatura e ensino não podem ser deixadas de lado, já que os desafios impostos pelo seu ensino na contemporaneidade, que é representada pelo mundo digital, são fundamentais no apoio pedagógico, mas ao mesmo tempo tenciona a escolarização literária.

O uso de *smartphones* e *tablets*, permitem que o acesso aos livros esteja diante da palma da mão em qualquer lugar, o que possibilita a inclusão do aluno no espaço tecnológico proporcionando o desenvolvimento de diferentes saberes diante da nova realidade vivenciada por todos.

Com os adventos dos meios tecnológicos, o modo de ler esta se modificando, e nas palavras de Chatier (1999), traz uma mudança revolucionária na estrutura do suporte, do material escrito e do modo de leitura, no livro de papel o aluno pode riscar, anotar, já no material digital ocorre um distanciamento físico, pois temos uma tela que coíbe esse contato direto com o produto,

a inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. (CHATIER, p. 13)

Assim, podemos constatar que está ocorrendo uma mudança no comportamento de leitura e de produção do texto: os novos programas de editoração disponibilizam espaço para anotações, corretor ortográfico, inúmeras citações bibliográficas a partir dos temas trabalhados, auxílio na tradução de textos, banco de imagens relacionado ao tema, pesquisas quantitativas com gráficos, entre outros.

Para Kellner (2001), o uso da tecnologia vem modificando o cotidiano das pessoas, intervindo no seu pensamento e comportamento, além de moldarem a visão que tem de si e dos outros, o que afeta a construção do seu eu. A utilização das mídias digitais amplia o universo de possibilidades, e para muitas crianças esse espaço virtual faz parte de suas vivências, o que permite ao educador uma gama de oportunidades textuais, de sons e imagens.

A cultura com a qual o sujeito contemporâneo se relaciona é cada vez mais uma “cultura codificada na forma digital”. Isso significa que o modo como nos relacionamos com as informações que consumimos hoje está marcado pelo modo como funcionam as tecnologias e as mídias digitais, o que modifica várias de nossas práticas anteriormente vinculadas às mídias analógicas, inclusive a prática de escrever e ler obras literárias. (MANOVICH, 2001, p. 70),

O desenvolvimento acelerado e crescente de aparelhos tecnológicos, está associado as mudanças sociais, de costumes e valores, o que faz com que o ensino enfrente dificuldades para acompanhar esses “avanços”. Ou seja, a velocidade da tecnologia não se adequa muito a “lentidão da sala de aula” e este descompasso e a quantidade incomensurável de imagens tencionam o processo de ensino aprendizagem levando-o a uma situação de fluxo total. O aluno se torna um espectador passivo e “distraído” e a relação aluno-professor e até aluno-aluno se torna cada vez mais líquida e descompromissada.

É observável a necessidade da ocorrência de uma drástica modificação na sua forma, pois enquanto o aluno em sua casa utiliza a internet para ter acesso a todo e qualquer tipo de comunicação, a escola continua a ser burocrática e complexa.

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis nem medidas simples. Mas essa escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos, currículos. (MORA, 2013, p. 12).

As críticas de Mora (2013) à escola precisam ser interpretadas entre aspas. Não há dúvida de que a escola precisa acompanhar essa evolução, não há dúvida de que o ensino da literatura precisa ser mais envolvente. Não há dúvida de que é preciso que os avanços tecnológicos adentrem a sala de aula de maneira efetiva, não há dúvida de que é necessária uma aprendizagem inovadora, que forme um cidadão que acompanha o mundo em que vive. No entanto, é preciso compreender que a escola tem o seu próprio tempo e esse tempo não é o tempo do capitalismo irracional e consumista. Não é o tempo dos videogames e do Tik-Tok. E, definitivamente, não é o tempo horizontalizado das redes sociais. O tempo da escola é o tempo da reflexão e da aprendizagem contínua e sistematizada.

Nas palavras de Santos e Silva (2011, p. 365) “a forma contemporânea de empreender a leitura rompe com a narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos se apresentando como fenômeno descontínuo, dada a sua velocidade”. O desafio, portanto, não está apenas em “equipar escolas”, mas *significar* as formas líquidas das tecnologias e pensá-las sempre no contexto histórico. Assim, se a fragmentação aleatória é uma das características

das produções culturais tecnológicas, refletir essa forma de fragmentação já é um passo para se pensar no papel da escola, se é que queremos escola no futuro.

Ainda, no que diz respeito à leitura e, por extensão à leitura literária, cabem bem, ainda, as palavras de Freire (2001, p. 19): “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Ou seja, o texto, seja ele impresso ou digital, proporciona diversas experiências e vivências aos seus leitores.

Ao se ensinar a leitura literária, especialmente por meio de multimídias, poderá haver um aumento quanto ao que se exige do leitor, já que essa leitura acrescentará significado ao que ele lê, enquanto sujeito participativo, e assim poderá ser estabelecido sentidos distintos as mídias, como a visual, verbal, sonora e computacional.

A virtualização permite o acesso rápido e fácil às obras literárias, mas também necessita de um ensino de literatura na plataforma digital, ou seja, temos um outro tipo de letramento aqui, o que exige do professor mudanças drásticas em seus métodos de ensino para inclusão dos alunos na sociedade atual.

### 3 BNCC: QUESTÕES DE LÍNGUA E ESTRANGEIRA E SUAS LITERATURAS

#### 3.1 HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

O ensino de Língua Estrangeira, na história, se estrutura de forma diferente dentro da concepção pedagógica utilizada no percurso da educação no Brasil, essa visão está atrelada aos meios didáticos disponíveis, assim como a própria formação dos professores em cada período. Com o intuito de que estes elementos condensem os diferentes pensamentos educacionais de cada período. Assim pretendemos inicialmente definir o que se entende por “concepção pedagógica”, e para isso empregaremos a ideia de Saviani (2005, p. 31), que estabelece que:

“Concepções pedagógicas” é correlata de “ideias pedagógicas”. A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa.

Aqui encontramos, dentro de uma mesma diretriz, a junção em concepções que se subdividem em duas espécies. No Brasil podemos dizer que a educação pública se divide em: Tendências Liberais, que são resultado das Teorias Não Críticas (aqui estão inclusas na Pedagogia Tradicional, Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista) e as Teorias Crítico-produtivistas (Aparelho Ideológico, Violência Simbólica e a Dualista); e as Tendências Progressistas, sustentadas pelas Teorias Críticas (Pedagogias Libertaria, Libertadora e Histórico-Crítica).

Essas concepções, ao se harmonizarem com as distintas tendências, conduzem “a teoria da prática educativa”, seguindo as consequências filosóficas, políticas e ideológicas, que se encontram enraizadas dentro do percurso da educação brasileira. Elas conseqüentemente geraram concepções de “como” e “o quê” ensinar, sendo por conseqüência, orientadas por princípios divergentes do ensino e aprendizagem de LE, e resumidos pelos “métodos” e “abordagens”, nos quais ambos são envolvidos como princípio teórico de ações, planejamentos e na escolha do material didático.

Referidas definições são apresentadas nos estudos linguísticos de Rogers (1977), Leffa (1999), Almeida Filho (2002), e Oliveira (2014), momento em que são instigados pelos

objetivos, prioridades e concepções educativas adotados pela sociedade em cada época da história.

Inicialmente no estudo de Língua Inglesa, quando no Brasil era adotada a Pedagogia Tradicional<sup>2</sup>, ocorreu a estruturação deste estudo, a qual dava preferência as teorias que versavam sobre a prática, e que tinha o professor como centro do ensino. Nesta época o principal objetivo da LI era que o aluno alcançasse conhecimentos gramaticais da língua, esse método também é denominado de Método da Gramática de Tradução ou Método Indireto. Neste tipo de ensino a concepção era de que o estudante já possuía conhecimento da língua alvo, e que já efetuava a tradução correta para a outra língua, desse modo ele já dominava o estudo da gramática.

Assim as aulas eram constituídas de maneira geral, somente através da exposição das regras. Destaque-se, que nesse processo, também ocorria a leitura de textos da literatura clássica. Porém, era uma leitura que não objetivava à compreensão crítica das obras, ou seja, ler esses textos tinha como propósito o transporte mecânico do léxico e estruturas gramaticais.

Diante das inquietações sobre essa abordagem no ensino de Língua Inglesa, e se de fato sua aplicação permitia que os alunos aprendessem a falar o idioma, Uphoff (2008, p. 9), diz que:

[...] na verdade, esse nem era o objetivo. No Brasil do final do século XIX e início do século XX, apenas uma elite tinha acesso a uma educação geral básica e estudava-se as línguas sob um enfoque humanista clássico, ou seja, com o intuito de contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno.

Portanto, compreende-se que, neste momento, a concepção de ensino não era direcionada para uma aquisição ou para uma comunicação efetiva dessa língua, mas tinha como interesse permitir o acesso a saberes que naquela época ocorria por meio do contato com a literatura e artes clássicas as quais não era nada mais e nada menos do que um meio para manter o status de grupos privilegiados ao acesso à educação.

No ano de 1989, ao ser Proclamada a República do Brasil, e ocorrendo o remodelamento do ensino realizado por Benjamin Constant, as línguas estrangeiras e suas

---

<sup>2</sup> Segundo Luckesi (1994, p. 154), a Pedagogia tradicional centra os procedimentos de ensino na exposição dos conhecimentos pelo professor; geralmente, exposição oral. A proposta metodológica da Pedagogia tradicional é dirigir o educando para a sua formação intelectual e moral, tendo em vista, no futuro, assumir a sua posição individual na sociedade, de acordo com os ditames dessa sociedade. Para traduzir essa perspectiva metodológica, o direcionamento autoritário da formação do educando é fundamental e os procedimentos de exposição oral dos conteúdos e a exortação moral são os meios disponíveis mais eficientes para cumprir tais ditames.

literaturas, passam a ter qualidade opcional dentro dos currículos escolares. Essa mudança, segundo Leffa (1999), é realizada sob a argumentação de que deveria se substituir a predominância literária pelo olhar cientificista do positivismo.

A partir desta ruptura, emerge a Escola Nova, na qual prevalecia a prática sobre a teoria, e que estabeleceu uma mudança significativa na pedagogia educacional. Assim, esse método percorria “[...] do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; [...] uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia” (SAVIANI, 2005, p. 33). O que por consequência, nas palavras de Leffa (1999) proporcionou importância à didática das línguas e demonstrou a importância de que se estabelecer uma metodologia no ensino de LE que se distinguisse do ensino das línguas mortas. Surgindo neste período o chamado Método Direto.

O Método Direto tem sua origem na Europa e fora propagado no primeiro governo de Getúlio Vargas. Esse método tinha objetivos instrumentais, instrutivos e de promoção da motivação discente, propondo o desenvolvimento da oralidade, ele rejeita à tradução e memorização das regras gramaticais, nas quais seu ensino era realizado pelo uso da gramática indutiva. Renunciando a incumbência com a leitura em língua inglesa, no qual os textos literários eram utilizados apenas com a finalidade de prazer e entretenimento, e não como origem de aprendizado.

Mesmo propondo uma quebra com o Método Indireto, várias práticas do Método Direto se mantiveram em utilização, como por exemplo, a orientação de que os textos de LE fossem memorizados. Segundo Lima (2008), esse método alcançou pouca projeção, o que fez com que se tornasse quase inexistente no contexto das escolas públicas, por conta de sua realidade econômica, heterogeneidade dos alunos, formação de professores, além da diminuição da quantidade de aulas e falta de estrutura das escolas, as quais, não possuíam condições econômicas para a compra de materiais. Em contrapartida, nas escolas particulares de idiomas, este método foi amplamente adotado, vindo a surgir cursos livres que foram apoiados pela Embaixada Britânica, e assim possuíam meio de contratar professores nativos.

No entanto é na década de 1960 que surgem as concepções sistematizadas da base positivista, o que direciona o ensino para à Pedagogia Tecnicista, que foi implantado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Neste método foi apresentada duas linhas pedagógicas para o ensino de língua estrangeira, que era orientada pela perspectiva da interpretação racional, eficiente e produtiva da educação. Desse modo, por meio da linha psicológica de Skinner, nasce o behaviorismo, que tem como foco a compreensão e aquisição de uma língua por meio dos hábitos e repetições, gerando uma revolução no ensino de língua com o

desenvolvimento do Método Audiolingual. Por meio da corrente estruturalista o Audiolinguismo chega aos Estados Unidos em meio a Segunda Guerra Mundial, para auxiliar os soldados americanos na aquisição rápida e precisa de idiomas, como o japonês e o chinês.

Este método era realizado mediante o recurso da repetição de diálogos prontos, que contavam com pouca ou nenhuma explicação por parte do professor, sendo indispensável o uso de fitas de áudio e vídeo, laboratórios de línguas e recursos visuais. Para Oliveira (2014), nesse modelo de ensino o professor era imitado pelos alunos, que eram agentes passivos do ensino. No que compete a leitura, aqui ela é indispensável, visto que seu ensino se centra na memorização exaustiva das estruturas e dos vocabulários, que era seguido pela repetição das sentenças. Portanto, aqui temos um ensino focado na manipulação da LE, que despreza um ensino contextualizado e alinhado com as situações do mundo.

Em oposição a esse método, encontramos de Noam Chomsky que traz o ensino/aprendizagem voltado para os fatores cognitivos e afetivos como essenciais para o processo educativo. Que segundo Fonseca (20007), essa orientação de ensino de LI por meio dedutivo, propunha que o professor não apresentasse explicação do conteúdo, e que o aluno por meio de seu próprio raciocínio formulasse as regras e aprendesse a língua.

No Brasil, o transcorrer do percurso didático-metodológico do ensino de LI, no que concerne as práticas de leitura, pela teoria de Chomsky, não foram compreendidas como relevante para o ensino/aprendizagem. Já que ao serem colocadas em prática, as atividades de leitura na LI desempenhavam um papel secundário dentro da sala de aula. Como nos diz Carmagnani (1987, p. 55):

[...] em nenhuma dessas abordagens a leitura era vista como uma habilidade em si, mas sempre como um meio para se desenvolverem as outras habilidades principalmente a oral que por muito tempo foi a mais privilegiada. O texto em vários momentos serviu como meio para se ensinarem estruturas e vocabulário, em outros limitou-se a agrupar sentenças que utilizavam exaustivamente um ponto gramatical anteriormente apresentado.

Aqui percebe-se que a leitura é vista como algo insignificante, pois o ensino era focado na tradução e entendimento da língua e suas diversas possibilidades de construção de sentido. Entende-se que a leitura neste contexto é vista como meio para construção isolada de significados, indiferente do contexto e com foco nos componentes linguísticos, assim orientando o aluno a pensar que a leitura de texto não é relevante para seu processo de aprendizagem.



Simultaneamente as abordagens apresentadas para o ensino de língua estrangeira, por meio da LDB de 1961, houve a disponibilidade para que os estados optassem pelo ensino dessas línguas, sendo tratadas como complemento do currículo das últimas quatro séries do ensino fundamental anos finais. Assim somente em 1976, tivemos um retorno parcial da Língua Inglesa, pois que a Resolução 58/1976, tornou obrigatório o ensino de Língua Estrangeira no ensino médio. Tais alterações ocorreram por conta de ações político-econômicas liberais, que para Fonseca (2007, p. 8):

Embora se apresente de forma diversificada, com diferentes manifestações ao longo da história, com as mudanças que seguem a ordem do próprio capitalismo, pelo movimento do capital, o liberalismo possui unidade sob a forma dos três princípios que acompanham todas as variações históricas da sociedade capitalista: o individualismo, a propriedade privada e o Estado. No Brasil, uma das evidências de aplicação desses princípios refere-se às estratégias de privatização desencadeadas a partir dos anos 1970, com reflexos no campo da educação.

E foi por meio deste pensamento político-econômico na elaboração de políticas públicas, que a educação brasileira, a contar do final dos anos de 1980, integrou tendências crítico-produtivista as quais se destacam as concepções pedagógicas do método do “Aprender a Aprender”, em que organizava o ensino por meio dos preceitos construtivistas. Fundamentado nessa concepção, para Duarte (2001), a aprendizagem ocorria pela percepção do aluno, que construía significados e com um conhecimento autônomo onde ele próprio realizava suas descobertas. Neste momento observamos que o caráter optativo das pedagogias é inserido ao ensino de LI, ao demonstrar que a aquisição do conhecimento ocorre pela experiência de observação, prática e reprodução dos aspectos linguísticos.

Dessa maneira, essa corrente preconiza uma aprendizagem que tem como base a hipótese sobre a língua, as regras são internalizadas pelo contato e domínio de estratégias que ocorrem entre a Língua Inglesa e a Língua Materna. E é a partir deste ponto que é considerado o fenômeno da motivação do professor como um ponto imprescindível na aprendizagem, que é somado a relevância afetiva entre professor e aluno nos processos de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de Abrahão (2015), o pós-método, tem pontos positivos, que por meio do ecletismo de Brown (1994), buscam estar atentos aos interesses, as necessidades e especificidades de cada aluno, que ocorrem no processo de aprendizagem.

Em contrapartida, Abrahão (2015) reconhece que, esse pós-método também possui um ponto negativo, pois ao se sustentar no ecletismo simplista, acarreta uma separação maior entre teoria e prática, que se torna frágil e pouco eficiente. E que para Bissaco (2015), os elementos

que compõe essa proposta, pertencem ao sociointeracionismo, que tem como aplicabilidade à profissionalização, à formação para universalização e validação de experiências, que focam na prática e no cognitivo. Dessa maneira, a leitura aqui também pode ser concebida pelo ponto de vista do pós-método.

Assim, mesmo que o pós-método tenha emergido por problemas no ensino/aprendizagem em LI, ele está fundamentado em sua maioria em aspectos construtivistas e que não são socio-interacionais. Do ponto de vista de Duarte (2001, p. 38), percebe-se como um fator negativo o fato desta abordagem “tratar-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”, onde vemos que a adaptação do ensino pode prejudicar o que é essencial para a transformação social, no qual o ensino de línguas está comprometido.

E é por meio desta análise que pode-se afirmar que, mesmo valendo-se de diversos métodos e abordagens como, a Gramática-Tradução, Método Direto e o Audiolinguismo, o ensino de Língua Inglesa brasileiro perpassa por um processo de estruturação teórica e metodológica. Com relação a educação básica, as aulas de LI se realizam nos moldes “modernos” da proposta tradicional. Nas constatações de Moita Lopes (2003, p. 43), o ensino de inglês, assim como toda a educação brasileira, é acometido por uma estrutura física e pedagógica duvidosa, que oscila e diverge, causando seu estranhamento, uma vez que “fornece material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com outra cultura”.

Diante da formação dessas concepções, passa-se a acreditar que o ensino de LI que ocorre na educação básica brasileira, em sua quase totalidade, foi qualificado como se fosse um experimento, no qual não se tinha o interesse de provocar ou mesmo constituir um ensino de línguas amplo, ou mesmo que promovesse conhecimentos transformadores. Diante dessas circunstâncias, a pedagogia sociointeracionista, segundo Vygotsky (2015), surge como uma base para amparar o estudo de LE sob o ideal de desenvolvimento pela linguagem.

De tendência progressista, esse ponto de vista educacional vivifica a pedagogia histórico-crítica quando defende que a escola é constituída pelos aspectos sociais, políticos e culturais. Reconhecendo-se nas palavras de Saviani (1992), é que a educação permite que haja uma absorção da realidade histórico-social, e que o indivíduo aja na construção e transformação dessa mesma realidade.

De modo correlato, o ensino da Língua Estrangeira motivado pela psicologia educacional, especialmente o inspirado na psicologia de Vygotsky, auxiliou como aporte teórico da Abordagem Comunicativa. A AC brasileira contou com cinco diferentes concepções

relacionadas ao ensino de LI, que foram definidos por Bizon (1992) como: comunicativizada; funcionalizada; inocente; ultracomunicativa e crítica.

A metodologia da Abordagem Comunicativa, é possível de ser compreendida como um método, pensando no ensino de LE por meio da interação social e construção de uma aprendizagem que se comprometa nos aspectos críticos e sociais que são próprios da linguagem. Iniciando por essa ideia, declara-se que o principal foco de ensinar e aprender inglês está na estruturação de sentido e interação social, o que supera a singularidade do ensino pelo domínio de formas linguísticas isoladas.

De modo igualitário, Vygotsky (2015), nos esclarece que encontramos a visão psicológica histórico-cultural que menciona à construção do âmbito da língua em caráter científico e filosófico da realidade social. Tal concepção teórica, quando utilizada no ensino de LI, entende que, é através da interação e mediação que o aluno irá adquirir atenção, sensação, percepção, memória, orientação, consciência, pensamento e linguagem e poderá desenvolvê-las em si mesmo. Assim, esses constructos de Vygotsky (2015), regularmente são utilizados de forma adaptada as ideias progressistas de juntar os conhecimentos trazidos pelos alunos com os conhecimentos elaborados.

Sendo assim, a Teoria Sociocultural, compreende o ensino de Língua Inglesa pertencente a uma estrutura de identidade social, na qual não é suficiente que o aprendizado da linguagem seja realizado apenas por audição e observação, mas é essencial que se considere o contexto, a identidade dos seres, assim como a cultura das comunidades e sociedades. Com relação aos aspectos da aprendizagem colaborativa, inicia-se por meio de uma concepção cultural de desenvolvimento da linguagem, em que o aprendizado da língua inglesa se dá pela interação social, momento em que o aluno adquire o conhecimento por meio do relacionamento com outras pessoas sob a mediação do docente.

Portanto, a teoria de Vygotsky (2015), se caracteriza valorosamente para a teorização dos complexos princípios do ensino e aprendizagem da LI, segundo Fonseca (2007), de modo que acredita-se que sua aplicação no ensino presume a competência comunicativa como um processo integralizado da pessoa humana. Por meio desse ponto de vista, as aplicações mentais superiores são consequência da interação social dialógica, vinculando-se assim, a educação da estrutura linguística com uma acepção dos processos contextuais que são elementos essenciais à construção de uma aprendizagem significativa.

Não se pode deixar de observar ainda que a Abordagem Comunicativa, corrobora com a condição discursiva da linguagem, que se encontra estabelecida na relação entre indivíduo e sociedade. Nas palavras de Vygotsky (2015), tem-se que referida abordagem busca formar

entre discente e docente uma mesma estrutura mental, com a finalidade de amplificar o conhecimento, modificando a própria concepção do objeto do ensino de LI. A estrutura indivíduo e sociedade pode ser revista e fortificada na sala de aula por meio dessa interação entre aluno e professor, que na apresentação de Bruner (1996 apud MOITA LOPES, 2003), o educador disponibiliza incentivos graduais para que o próprio aluno o transforme em seu saber. Fica claro aqui que a proposta estabelecida pela AC é encaminhar e estruturar um ensino/aprendizagem que tenha como foco no desenvolvimento autônomo e comunicativo do aprendiz na língua-alvo.

Quando nos atentamos que as associações em sala têm como característica a interação, esse tipo de abordagem permite que se faça um trabalho com materiais originais, abertos e variados que são próprios da circulação social. Em consequência, a proposição de práticas de leitura, que foram ignoradas ou mesmo deixadas de lado nos métodos anteriores, se assumem como parte integrante, e aqui como técnica do ensino/ aprendizagem de LI.

Equiparando-nos com a concepção de leitura como parte da situação comunicativa, compreende-se que as práticas de educação da LI ao utilizarem os textos literários, favorecem a habilidade de se ofertarem experiências significativas e alastrarem a compreensão de mundo através da língua, segundo Brumfit e Carter (2000). Entretanto, para que se torne eficaz, é imprescindível que se conceda recursos linguísticos e esquemáticos ao aprendiz, em tarefas que ultrapassem e superem a permuta da língua inglesa para a língua materna e consequentemente os habituais preenchimento de lacunas, pois só assim haverá a construção de uma abordagem diferente da gramática de tradução.

Ao vencer a diminuição do aprendizado pelo processo de tradução, a compreensão sociointeracionista alarga a concepção da relevância do ensino de LI, o que fortalece as chances de aplicabilidade apoiada nos aspectos linguísticos e funcionais da língua, concebendo-a como meio de comunicação, o que possibilita a construção de significados, que em conjunto, constituem uma reflexão no processo de ensino no que concerne ao caráter ideológico que este atravessa na linguagem. Compreende-se, neste intervalo, que a sala de aula de língua inglesa é capaz de proporcionar muito além do aprendizado formal da língua, ela possibilita ao aluno que desenvolva o pensamento crítico quando permite que este: expanda seu contato com diferentes tipos de textos; auxiliando nos procedimentos interpretativos, assim como a construção de sentidos; e apresenta concepções de mundo diferentes, através da linguagem, colaborando para uma formação subjetiva e identitária do aluno.

Os avanços ocorridos no ensino de LI são inegáveis, e se constituem por movimentos de melhoria e estruturação de perspectivas mais perseverantes de ensino. No campo histórico,

ocorreu um progresso no ensino depois das reformas dos anos de 1990, o qual tentou seguir as mudanças econômicas e se alinhar as exigências do mercado. Seguindo essa tendência, foram implementados documentos oficiais que estruturaram o ensino no território nacional.

Assim, a Constituição Federal Brasileira de 1988, estabelece em seu artigo 210 que, a educação seria oferecida com “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum, com respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1989).

Os requisitos apontados pela norma supra, também estão estabelecidos na LDB, que diz que é dever da União, “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio” (BRASIL, 1989). Tais garantias foram estabelecidas na nossa norma máxima com o intuito de assegurar uma educação igualitária para todos, entretanto a norma é muito abrangente e não trata das especificidades de cada região.

Assim foi necessário criar um documento que normatizassem o ensino de maneira mais específica, nesse sentido foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais que foi seguido pelo Plano Nacional da Educação.

O PNE apresenta metas e estratégias para a educação, servindo de norte para que os estados e municípios desenvolvam planos específicos para atingir os objetivos por ele elencados. E foi a partir deste documento que surgiu a necessidade de se criar a Base Nacional Comum Curricular, como podemos observar no excerto abaixo:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Sabemos que a maioria das escolas brasileira ofertavam algum tipo de ensino de Língua Estrangeira, isso ocorreu até o início dos anos 90. Entretanto foi somente no artigo 26, §5º da LDB de 1996, que ocorreu a proposição e a regulamentação de ensino obrigatório de LE, que iria ocorrer a partir do Ensino Fundamental- anos finais e Ensino Médio, prevendo ainda que as escolas poderiam ofertar uma segunda LE, que poderia ser escolhida pela comunidade escolar de modo a atender as especificidades de cada local.

Porém, com o advento da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, ocorreu uma alteração no artigo que previa o ensino de LE, pois agora se tornou obrigatório apenas o ensino de LI a partir do sexto ano. Este ensino foi regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCN), pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) e, também, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ficando a cargo das secretarias estaduais e municipais de educação a coordenação deste processo de ensino.

A BNCC é um documento que passou a ser discutido no ano de 2013, sendo que sua primeira versão foi apresentada em 2015 para ser debatida nas escolas. Após diversas discussões, em 2016 foi que ocorreu a apresentação da segunda versão da Base, a qual foi exposta para cerca de 9 mil professores do Conselho Nacional de Secretários da Educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, após a apreciação por esses profissionais foi produzido um relatório que serviu de referência para a confecção da versão final da BNCC, que foi entregue pelo MEC em 2017 e neste mesmo ano foi homologada pelo Ministro da Educação.

Na terceira e última versão da BNCC, ocorreu um distanciamento do que estava previsto nas versões anteriores, e sua notável alteração é quanto ao foco, que passa dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para agora serem as competências gerais da Base. De acordo com o documento, são dez competências gerais ofertadas que consolidam de forma pedagógica os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos durante a Educação Básica.

A principal característica da BNCC seria delinear a educação, para que as diferenças educacionais fossem minimizadas, nesse sentido ela apresenta as competências que reconhecem as desigualdades na esfera intelectual, artística, ou seja, ela traz uma proposta para “superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASIL, 2017, p. 7)

Esta mudança proposta na Base, não tem como intuito a alteração apenas com relação as disposições de conteúdo, mas também interfere na didática da sala de aula e na atuação dos componentes curriculares trabalhados pelos professores.

Quando paramos para observar esse novo documento, o primeiro ponto que vem à tona é o conceito de competência trazido por ela, que se define “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 7). A concepção aqui apresentada, também é aludida por Brown (1994, p. 69) que nos diz que para que ocorra o ensino de línguas estrangeiras precisamos trabalhar com as “competências comunicativas”. Assim compreende-se que para que exista uma efetiva aprendizagem de uma segunda língua,

é preciso que esta seja inserida em situações reais, o que se distânciava do método tradicional, no qual se ensinavam sentenças e se aplicava a gramática.

Para Laval (2004, p. 53), a utilização planejada do vocábulo “competência”, demonstra que as palavras não têm neutralidade, “mesmo quando elas pretendem ser somente técnicas, operatórias ou descritivas”. Este termo tem uso recorrente tanto no meio empresarial, quanto no educacional, pois possui vários significados, podendo ser aplicada em diversos meios. Temos a competência jurídica, a linguística de Chomsky e a cognitiva, além do que ela pode ser usada como sinônimo de capacidade. O entendimento do autor provoca uma neutralidade do termo, pois que ao mesmo tempo que aponta uma evolução, ele regride.

Regularmente, a utilização do termo competência explica a junção entre o conhecimento e a prática. Esse uso do termo se justifica pelo fato de que ao mesmo tempo que ele incorpora a eficácia dos sujeitos, apresenta também sua flexibilidade e o exercício do trabalho, no qual estes sujeitos demonstram uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, exercendo um método contemporâneo no ensino, o que resulta na construção do conhecimento pelos alunos, proporcionando autonomia e criticidade.

Os educadores agora passaram a ser colaboradores, observando objetivos em comum, como a “adaptabilidade, a faculdade da comunicação, a de trabalhar em equipe, de mostrar iniciativa” (LAVAL, 2004, p. 54). Assim entende-se que o uso do termo competência está assumindo o que antes era conceituado como qualificação, não deixando de lado saberes como o de criatividade, responsabilidade ou mesmo o pensamento crítico.

Quando se analisa essa capacidade do exercício do que é ser de fato competente, percebe-se que para se ter competência é necessário que constantemente ocorram inovações, não estamos mais diante do conceito de que tenho o diploma e não preciso mais aprender, ocorrendo assim uma mudança de paradigma. Laval (2004), nota ainda que há sindicatos que tem valorizado as competências, pois entendem que há muito mais saberes a serem adquiridos além do diploma.

Entretanto há críticas a respeito desse novo sistema abacado pelo uso da competência, que segundo Laval (2004, p. 62):

Esse método que consiste em analisar detalhadamente os conteúdos ensinados e a traduzi-los em “savoir-faire” e em “competências” participa de uma padronização pedagógica que é, supostamente, fonte de eficácia. Referenciais de diferentes disciplinas, tipos de exercícios propostos aos estudantes, sistemas de avaliação, critérios de julgamento nos boletins e cadernetas, conteúdos de diplomas, todas essas ferramentas escolares subordinadas à categoria de competência, ao mesmo tempo que tornam técnico, taylorizam e burocratizam o ensino, estabelecem de modo progressivo e quase automático, uma coerência com o mundo das empresas [...] Em

suma, ela permite articular racionalmente a “gestão de fluxos escolares” com a gestão de recursos humanos na empresa.

Nesse contexto também pode-se incluir a BNCC, que hoje também está diretamente vinculada à lógica das competências, e sem dúvida será padronizada perante a imposição de um currículo nacional, pois ela apresenta diversos objetivos e habilidades a serem obtidos pelos estudantes brasileiros.

Ao implementar um currículo único, haverá a subordinação de um mesmo material didático em todo o território nacional, o que irá influenciar a prática da sala de aula em todo o país. Essa influência ocorrerá porque o livro didático é a principal referência do aluno, ou até mesmo seu único contado com os estudos. Segundamente, haverá o encadeamento de um sistema avaliativo também padronizado, que terá como objetivo estar alinhado à Base e sucessivamente ao material didático utilizado, promovendo assim o movimento que Laval (2004) descreve como movimento pedagógico padronizado por meio das competências. Diante deste cenário, não nos deparamos somente com alunos que devem assimilar as competências, mas ocorre uma interferência quanto ao papel do professor.

### **3.2 A SEGUNDA LÍNGUA PREVISTA PELA BNCC**

Em suas acepções teóricas, no que se refere ao Ensino Fundamental- anos finais, a BNCC foca em um estudante que procura ter sua autonomia. E nesse contexto a escola deve identificar este aluno e incentivá-lo com oferta de “condições e ferramentas para acessar e interagir com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2017, p. 60).

E a este respeito Paiva e Vieira (2005), realizam a análise de 28 narrativas sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa no ensino básico, e consideram que o educador que adotar um comportamento rígido nos processos de ensino pode vir a prejudicar os estudantes. Nas palavras das autoras, essa liberdade de “comportamento autônomo de um aprendiz pode estar diretamente relacionada ao tipo de comportamento que o professor apresenta em sala de aula” (PAIVA & VIEIRA, 2005, p.4).

Por meio desse novo paradigma apresentado pela BNCC, observamos que o ensino-aprendizagem de LI é abordado por meio de três implicações (BRASIL, 2017, p. 241-242): 1º - A língua inglesa é tratada como língua franca, e assim ela é considerada como uma ferramenta de comunicação para povos e nações distintas; 2º - a língua inglesa é um meio de ingresso aos multiletramentos e às distintas formas de linguagem na sociedade; 3º - o inglês atua levando



em consideração as variedades da língua, ou seja, ele leva em conta as variações linguísticas e a considera como meio de entendimento da língua.

E para que essas abordagens possam ocorrer, a Base correlaciona as habilidades com cinco eixos, sendo eles: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Dentre os quais, os três primeiros se relacionam diretamente às quatro habilidades linguísticas que comumente são utilizadas no ensino de LI, que são: compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita.

Com relação aos tópicos gramaticais, lexicais e fonológicos da língua, eles são apresentados pelo eixo “dimensão intercultural” que tem como intuito a relação entre culturas distintas, aprofundando “as reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura” (BNCC, 2017, p. 243-245). É curioso observar, que na 2ª versão da BNCC, não era imposta uma única Língua Estrangeira, como podemos observar:

Entende-se, ainda, como desafio, a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao inglês e ao espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa, a partir de discussão informada e subsidiada pelas secretarias de educação locais, escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira ou migração, em comunidades com história de migração, em comunidades indígenas, entre outras. (BRASIL, 2016, p. 124)

A versão final da Base optou por renunciar a essa autonomia da comunidade escolar, que poderia optar por agregar ao seu currículo a língua por eles escolhida, em favor de um ensino único da Língua Inglesa.

Essa decisão de ter a LI como parte do sistema de ensino, pode ser compreendida quando observamos que o Inglês vem sendo a língua predominante na educação nas últimas décadas. Para Monte Mór (2010) essa atribuição tem como causa principal o acesso ao mercado de trabalho e o fato de que o inglês seria o “idioma global”

segundo o raciocínio “globalizante”, da junção desses dois elementos/conhecimentos (conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa), emerge a crença de que essas se tornam ferramentas “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada. Essas possibilitariam a integração social, traduzida por sucesso profissional, emprego, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. (MONTE MÓR, 2010, p. 579)

Nas palavras de Ferraz (2015, p. 72) há uma apreensão no que tange a materialidade do inglês e nas ideologias sociais, o que ocasiona um discurso de que ele é o ponto de entrada para o sucesso profissional,

[...] ao mesmo tempo em que os discursos sobre o ‘inglês global’ [...] são materialidades e representam o mundo concreto (o inglês é, de fato e em termos numéricos, globalizado e as pessoas cada vez mais se comunicam por meio dessa língua), trata-se de um imaginário social fundamental para as relações capitalistas neoliberais uma vez que, ao imaginar a língua inglesa como global e essencial, gera-se, por exemplo, um discurso coletivo de necessidade/obrigatoriedade que leva as pessoas a estudarem a língua.

Na BNCC encontra-se a justificativa para essa preferência, no “foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (BRASIL, 2016, p. 247). Tal colocação permite-nos refletir a respeito da dimensão teórica que continua incerta sobre o ensino de LI, já que seu entendimento tem sido realizado por meio da perspectiva para um pertencimento ao mundo globalizado.

Além do mais, deparamo-nos com o argumento de que o uso pragmático pode reduzir as possibilidades de que o estudante desenvolva as habilidades de LI, já que a princípio essas perspectivas estão “fora do alcance da trajetória de vida esperada para estes jovens” (COUNCIL, 2015, p. 18). Conseqüentemente, é notório que as orientações dos documentos oficiais de Língua Inglesa proporcionem concepções de que a educação que irá formar consumidores que não compreendam as formas culturais hegemônicas.

A proposta da BNCC de colocar a Língua Inglesa como única Língua Estrangeira reforça esse discurso de que essa língua é essencial para a formação dos sujeitos, o que de certo modo é utilizado para justificar sua aplicabilidade no Brasil.

E é a partir deste foco que novamente enfatiza-se a importância da língua escrita, ou seja do ensino da literatura e sua relevância ocorre tanto na língua materna, quanto na língua estrangeira para uma vivência em sociedade, já que é por meio dela que o leitor adquire informação, o que o leva a pensar, refletir e transformar o que está a sua volta, transformando-se em um sujeito crítico e participativo.

Levando em conta essa transformação interacional através da língua, pode-se afirmar que a leitura nas aulas de Língua Portuguesa possui a mesma importância que na aula de Língua Inglesa, já que é por meio dela que os alunos ampliam seus vocabulários e sua visão de mundo. De acordo com Paulo Freire (1996), o processo de alfabetização, não deve ser compreendido

apenas como o ensino da leitura e escrita, mais sim como um meio de alargar o mundo do aluno mediante o conhecimento e sua participação no mundo.

Ao contrário do que propõe a universalização linguística e cultural do inglês, a educação da LI tem como intuito participar de um processo que trabalha o ensino consciente e reflexivo, afinal de contas,

o ensino de inglês não pode envolver apenas a linguagem porque o inglês está inserido em contextos históricos, culturais e sociais que exigem atenção para as histórias que conta e os gêneros pelos quais trabalha. O inglês saúda seus leitores e interlocutores em formas específicas de subjetividade que moldam as formas pelas quais o mundo pode ser visto e compreendido (BRYDON, 2010, p. 18, tradução nossa).

E dentro desse aporte do ensino, a BNCC propõe uma evolução relacionada ao modo como se irá organizar o ensino de LI, que agora segue os eixos da: oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural, que são identificados como “Práticas de Linguagem”, e manifestam um interesse de ter em foco o objeto de aula sendo utilizado em situações de comunicação. Podemos então dizer que o documento normativo coincide com os princípios também apresentados por Widdowson (2005), que diz que a metodologia de aprendizagem deve ser alinhada a questões conscientes que provenha na capacidade do aluno em definir relações de usos.

Com relação a esse conceito de que a aquisição de conhecimento se dá por meio de hábitos cotidianos, constatamos que:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2018, p. 485).

Vislumbra-se que ocorre uma ligação intrínseca a concepção dos saberes linguísticos que proporcionam a interação social auxiliando para o comprometimento crítico e dinâmico dos estudantes. Tais pontos estão compartilhados com proposições anteriores do ensino de LI que era proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. Deste modo, nos dois documentos, compreende-se que seus componentes linguísticos, resumem a competência comunicativa e, conseqüentemente, caracterizam como necessários para o sistema de ensino que seja balizado por questões de uma construção social complementar.

Dentro da BNCC, ainda nos deparamos com as linhas qualitativas que conduzem ao ensino de LI. A esse respeito, não temos somente a Base, mas os demais documentos em geral que direcionam o ensino, que apontam avanços no ensino de LI por meio de distintos conceitos sociais e formativos. Porém, não é possível deixar de caracterizar que ocorre uma divisão entre teoria e prática, a qual ainda se encontra efetiva na estruturação das competências, que trazem consigo o aspecto lexical e gramatical da língua em prejuízo de seu uso e função.

Portanto compreende-se que há uma caracterização das competências que não tem como garantia um desenvolvimento completo dos alunos dentro de contexto social e formativo. Neste mesmo sentido temos as habilidades, que na qualidade de orientações didáticas, são apresentadas de certa forma fragmentadas, ou seja, trazem ainda em grande aspecto o uso tradicional dos tempos verbais e arrolamento de um conjunto de palavras. Assim, o documento ainda se encontra preso a um ensino fragmentado e contextualizado quando apresenta esta controvérsia entre os pressupostos teóricos e o conteúdo consubstanciado, no qual ainda permanece enraizado aos preceitos históricos que, em tese, já deveriam estar superados.

Do ponto de vista da leitura, o PCN tinha com interesse a possibilidade de refletir acerca dos conhecimentos já adquiridos, a expansão de conceitos gramaticais, investigação das estruturas e incentivo a autonomia do aluno no conhecimento de significado de novas palavras (BRASIL, 2000). Além de tudo, as orientações desse ensino e aprendizagem de LE tinha como base o letramento (BRASIL, 1998), que fundamentava o ensino no uso social. No que lhe diz respeito, a BNCC, propõe uma interpelação das ideias de leitura voltado para uma abordagem discursiva, que pretende proporcionar uma aprendizagem participativa do ensino de LI, que no conceito de Moita Lopes (2003) é a característica essencial do inglês como disciplina, o interesse na impulsão de uma educação linguística e com uma formação cidadã crítica.

Dentro dos preceitos apresentados pela BNCC, há certas obscuridades quanto aos objetivos de aprendizagem estabelecidos nas habilidades do eixo de leitura, posto que não há ali um compromisso com a formação integral do aluno. Salienta-se que as proposições são contempladas de forma genérica em termos como: “apreciar textos narrativos”, “valorizar”, “valorizando”, “interessar-se”, “compartilhar”. Semelhante a essa falha, as competências também não trazem uma progressão de complexidade textual, o que irá causar incerteza dos professores na elaboração dos planos de aula no que concerne aos eixos de Leitura e Escrita.

Para Celce-Murcia (1995), entender uma determinada língua adequa-se com a habilidade de compreender e posteriormente produzir discursos significativos, com o interesse em conceder um segundo olhar as demais habilidades linguísticas, em especial um procedimento igualitário. Afirmamos novamente, que o foco no ensino de LI deve estar voltado

para o desenvolvimento das quatro habilidades: escuta, fala, leitura e escrita, e para que isso ocorra é necessário que se dificulte uma utilização isolada da leitura, ou seja, não se deve aplicar a leitura de maneira fragmentada.

Perante todo o exposto acima, compreende-se que a BNCC (2018), deveria apresentar uma conexão entre as teorias e práticas de maneira que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse de forma efetiva.

Porém, referida base curricular produz uma segmentação do ensino em categorias de conteúdo. À vista disso, ao se compreender o processo de ensino/aprendizagem de LI como interativo e comunicativo, desenvolve uma estruturação como um exercício social e o torna relevante no que diz respeito ao método educativo. E em sua essencial forma, encontramos a relação entre língua, cultura e história, circunstância em que Vygotsky (2015) apresenta uma visão de alteração de si e do mundo por meio da aprendizagem de LI.

Aprender é um processo de construção de conhecimento, de desenvolvimento de habilidades e de aquisição e/ ou mudança de comportamentos e atitudes. Em outras palavras, aprender é um processo de transformação do indivíduo. E que Guy Lefrançois define a aprendizagem como ‘toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento, que resulta da experiência, mas não é causada por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doenças’. (OLIVEIRA, 2014, p. 6)

Enfim, o trabalho no ensino de LI não deve estar restrito ao conhecimento e decodificação de códigos linguísticos, mas promover um desafio que deve ser proposto diariamente para o entendimento do aluno na interação das percepções cotidianos de si e do mundo. E sob essa perspectiva, o ensino de leitura necessita de uma abordagem cognitiva, para que os múltiplos textos, com seus temas e desdobramentos constituam um contato com visões ideológicas diversas.

## 4 A LITERATURA INGLESA NOS LIVROS DIDÁTICOS

A literatura está presente no nosso cotidiano mesmo que não a percebamos, já que estamos cercados por textos de todos os tipos. As leituras desses textos contribuem para a formação de leitores críticos, desde que essa leitura não seja feita apenas como mera decodificação de signos linguísticos.

Os livros didáticos por vezes apresentam diversos gêneros literários, e assim com o intuito de descobrir como a literatura está presente no livro *English and More!*, será feita uma análise geral dos textos ali apresentados, tentando responder alguns questionamentos, que são: Esse livro possui manual do professor? Como ele aparece? Quais textos estão presentes no livro didático? Quais são os gêneros presentes? Como eles são trabalhados? O conteúdo de Gramática é separado do de Literatura? De que forma?

Conforme já exposto no corpo desta dissertação, é inegável que nos dias atuais a tecnologia se tornou essencial em nossas vidas, e é evidente que em meio a uma crise pandêmica não há como fugir do seu uso se quisermos dar continuidade ao nosso ciclo. Entretanto o livro didático exerce um papel significativo no ensino, pois em muitos casos ainda é o único contato que o aluno tem de inserção no mundo pós-moderno.

Os objetivos específicos desta análise é refletir como o conteúdo do LD contribui para o aprendizado crítico do aluno, construindo-se uma análise de seu uso no papel de ensino de Língua Inglesa.

### 4.1 A LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Coelho (2002) afirma que a literatura “representa para crianças e adultos, o mágico, a fantasia, sendo a comunicação real para o mundo imaginário”.

Toda história quando contada de forma a envolver aquele que ouve tem o poder de encantar. Assim ela é uma importante aliada no despertar da fantasia e imaginação das crianças e adolescentes, levando-as ao mundo mágico de encantamento e magia. Em outras palavras, a utilização da literatura pelo educador além de estimular a imaginação, contribui para o enriquecimento do vocabulário, estimula a socialização, a formação de hábitos e atitudes sociais e morais, cultivo da memória e da educação, além de despertar o interesse e gosto pela leitura.

Deve-se pensar que a forma como essa literatura é apresentada (lida) pelos alunos também interfere no seu interesse e atenção. Segundo Zilberman (2003), o narrador consiste em uma figura-chave ao exercer atividades desencadeadoras da narrativa, pois ao proporcionar situações imaginárias favorecendo a fantasia, ele está criando um cenário no qual o herói resolve dilemas pessoais ou sociais. Desta forma o narrador além de estimular o imaginário, auxiliando a fantasia, ele cria o cenário da solução dos conflitos, o que dá coerência a história.

Observa-se que a literatura forma leitores que irão além da decodificação do texto, eles serão intérpretes da narrativa, opinando a respeito do que foi escrito e formulando diversas hipóteses para aquilo que lhes é apresentado, permitindo assim que sejam realizadas atividades que irão envolver as habilidades cognitivas de interpretação e de internalização de informações que são assimiladas de acordo com as vivências e o conhecimento de mundo de cada um dos leitores, permitindo uma formação crítica mais abrangente.

Dessa forma entendemos que existem diversas finalidades no ato da leitura, ou seja, lemos para saber, para compreender, para refletir, para ver a beleza da linguagem, para a emoção, para compartilhar e principalmente para sonhar.

A partir deste contexto vislumbra-se a sua importância na formação de leitores, ainda mais quando ela é trabalhada nos livros didáticos de maneira que o aluno seja instigado a ler e compreender o que está escrito. Mesmo que este livro seja um local onde encontramos diferentes gêneros literários, o professor ao utilizá-lo pode fazer uma interação entre esses diferentes tipos textuais para com o auxílio da literatura envolver e despertar o gosto pela leitura nos educandos.

Esse dialogismo entre os gêneros textuais é algo essencial para que possa ser estabelecido uma relação entre os textos e o trabalho que será desenvolvido e que irá envolver uma reflexão destes. Bakhtin (1997) diz que o dialogismo é um dos elementos principais para a reflexão. Sendo que é importante a interação com o texto para que realmente haja um sentido entre ele e a atividade proposta. A interação fará com que haja realmente uma compreensão do que muitas vezes está implícito, já que muitas obras não trazem as mensagens totalmente expressas na escrita. O que está implicitamente nas entrelinhas de uma obra literária, só pode ser compreendido pelos seus leitores se houver uma interação deste com o texto, ou seja, ele precisa compreender o que está escrito.

Partindo desses pressupostos e levando em consideração que as motivações para aprender uma segunda língua vem se modificando ao longo dos anos, assim como as metodologias deste ensino que também sofreram alterações, ou seja, elas foram se

desenvolvendo e buscando uma melhor recepção por parte do aluno, compreendemos que o ensino de uma segunda língua que utilize a literatura de forma a percorrer toda sua acepção pode ser algo motivador.

Nas palavras de João Vicenti (2017, p. 90), ao “mesmo tempo em que se aprende uma língua o estudante aprende sua literatura, pois essas são as nuances da enunciação como um todo”. Ter acesso a literatura assegura a sociedade um aprendizado edificante, de maneira profunda que o leva ao processo de socialização.

O contato com a literatura permite que indivíduo incite novos e diferentes questionamentos, possibilitando um entendimento mais amplo de si mesmo e da sociedade. Segundo Candido (2004), o contato com a literatura erudita tem que ser ofertado a todas as camadas sociais, inclusive as menos privilegiadas economicamente, já que se forem somente apresentados à literatura de massa, que também são importantes, não será o suficiente para a formação do homem.

A fantasia traz luz a realidade, fazendo com que esta fique em evidência. A literatura possibilita ao leitor imaginar, além de proporcionar o conhecimento e o autoconhecimento, sendo assim ela é uma necessidade humana, pois alcança níveis de percepção que outros textos não conseguem captar. Com esse pensamento, compreende-se que é necessário que haja uma habilidade peculiar do leitor para que ocorra a sua compreensão.

A arte literária não é mero fruto do emprego de elementos linguísticos, mas de uma nova organização destes em um nível mais complexo que extrapola o cotidiano. O emprego de recursos linguísticos ou estilísticos que promovam determinadas reações emocionais não caracteriza por si mesmo a literatura em prosa ou em poesia. Isso pode acontecer também com a linguagem em atividades pragmaticamente direcionadas como, por exemplo, na propaganda. A mensagem poética é, a priori, aut centrada, valendo-se de recursos múltiplos como ritmos, sonoridades, distribuição das sequências por oposição ou simetria, repetição de palavras ou sons, de situações ou descrições, de proporções espaço-temporais, de figuras da palavra, de imagens. No uso estético da linguagem procura-se desautomatizá-la, otimizando seus recursos conotativos e plurissignificativos, mas não apenas isso. Há, sobretudo, relevância no plano da expressão e da intangibilidade. A intangibilidade, isto é, o caráter intocável do texto literário, faz com que o leitor seja transportado a um plano de abstração que escapa da cotidianidade imediata. (FERREIRA, 2012, p. 107)

Muitos indivíduos não conseguem compreender a profundidade e complexidade da arte literária. Portanto seu ensino em sala de aula é essencial, para que possa alcançar o maior número de pessoas, que precisam de um ensino apropriado, no qual a produção literária faz parte.



Ao se incrementar a leitura literária nas aulas de Língua Inglesa, o discente poderá construir e desconstruir os significados, ou seja, sua utilização em sala de aula ampliará as oportunidades de aprendizado.

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)

Possibilitar o contato do aluno com a literatura de uma segunda língua é abrir seus olhos para realidades que ele não sabia que existia, conforme nos esclarece Tolentino (1996). Um dos propósitos da escola é a constituição do aluno enquanto sujeito leitor. Assim ocorre um complemento entre a escola e a literatura, no qual a literatura encarrega-se de forma evidente da formação desse sujeito.

Portanto a formação de uma identidade sensível e inteligente está relacionada ao discente enquanto leitor, que se constitui com o ensino da literatura por meio de textos e obras e que se complementa na ação do docente, que é o responsável por fazer as inferências com relação aos conteúdos e auxiliar no desenvolvimento de seus alunos. Para Salazar (2015, p. 89),

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.

Se analisarmos a literatura a partir do princípio dialógico de Bakhtin, a sua materialização poderá ser realizada por meio da relação entre alunos e professor, onde durante as aulas de língua inglesa haverá um lugar para vozes distintas, texto literário, docente e discente, no qual naturalmente ocorrerá reflexões e posicionamentos críticos.

## 4.2 LITERATURA INGLESA NO LIVRO DIDÁTICO ENGLISH AND MORE

A coleção a ser analisada, é a *English and More* como dito anteriormente, onde o Livro didático do professor será nosso objeto de estudo, ele se apresenta em uma versão com maior número de páginas que a do aluno, já que ele possui um manual direcionado ao professor que está dividido em duas partes, “Orientações gerais” e “Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido com orientações específicas”, além de contemplar um “Material digital”, que tem como objetivo o auxílio da organização e enriquecimento do trabalho docente.

Na parte intitulada “Orientações gerais”, ele apresenta: o conteúdo do Manual e a visão geral proposta para a coleção e trata das noções básicas que relacionam o estudante e a sociedade em que vive ao ensino de Língua Inglesa. Também traz quadros com a correspondência entre conteúdos desenvolvidos, objetos de conhecimento e habilidades da Base Nacional Comum Curricular; Fundamentos teóricos e opções metodológicas, onde introduz os fundamentos que orientam a coleção e o trabalho com os gêneros; relaciona os temas e elementos centrais trabalhados em cada volume, as estruturas das unidades; apresenta a forma como o processo de avaliação é construído ao longo da coleção; organiza a lista de materiais consultados para redigir este manual; reproduz as páginas do livro do estudante em formato reduzido, acompanhadas de orientações, sugestões didáticas e comentários nas laterais e na parte inferior, em formato semelhante à letra U.

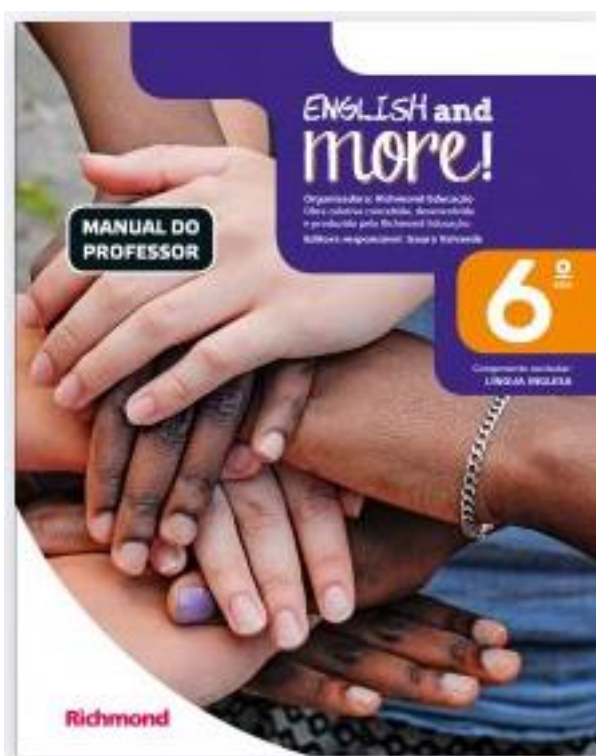
Todos esses itens elencados têm a função de auxiliar o professor na utilização deste livro, trazendo de forma simplificada, mas ao mesmo tempo ampla pressupostos de ensino aprendizagem da Língua Inglesa. Além de abordar as competências da Base Nacional Comum Curricular, onde por meio de uma tabela demonstra quando as habilidades da BNCC são trabalhadas, em outras palavras, ele traz as competências trabalhadas em cada unidade da obra de cada volume.

Logo no início de cada um dos quatro volumes dos livros *ENGLISH AND MORE*, é apresentado aos alunos como se realiza a divisão do Livro didático, sendo este dividido em oito unidades. A apresentação tem início com *Getting curious*- destinada a observação de imagem, bem como a resposta de questões e troca de ideia com o professor. Em seguida tem-se *Reading*- destinada a trazer diferentes tipos textuais com atividades de compreensão do que o aluno leu e ouviu, e o *Language in context* no terceiro momento de cada capítulo, que faz com que o aluno reflita sobre o funcionamento da língua inglesa e suas estruturas, utilizando-se de contextos reais. No quarto item dessa apresentação do LD encontramos *Words in context*,

que apresenta ao aluno um estudo contextualizado do vocabulário que será trabalhado nos textos que compõe a unidade, logo após é trazido *Listening* - momento em que visualiza-se as propostas de compreensão oral da língua, apresentando áudios aos alunos para se familiarizarem com a língua estrangeira. Já no sexto item é apresentado o *Speaking*- seção onde ocorrerá a produção oral do aluno, incentivando a se expressar em diversos tipos de situações de forma a expor seu ponto de vista, bem como suas reflexões sobre os temas abordados, que é seguido pelo item *Writing* – momento de produzir textos na língua estudada, fazendo relação com o tema abordado durante a unidade. No penúltimo item encontramos *And more!*, na qual por meio da apresentação de diversas culturas, instiga-se a pesquisa e reflexão das relações culturais distintas com o universo de cada estudante, por fim temos a seção *Self-assessment*- que tem como objetivo propor ao aluno uma auto avaliação durante a unidade, essa avaliação é realizada com base na reflexão dos objetivos que estão descritos ao longo de cada uma das *Learning box*, os textos literários que aparecem nas obras são fragmentos de texto, ou mesmo menções a esses texto que vem acompanhadas de áudios, mas que no que diz respeito ao seu ensino, aparece contextualizando o ensino de gramática e não da literatura.

#### 4.2.1 O LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Figura 3:** Capa do Livro *ENGLISH AND MORE* 6º Ano



Fonte: Editora Richmond: <https://pnld.moderna.com.br/ingles/english-and-more/>.

Ao realizar-se a análise desse volume, observa-se que os autores fizeram uso da língua portuguesa para desenvolver a compreensão em torno da língua inglesa. Essa apresentação é muito importante para os alunos, pois é o primeiro contato deste com a língua no ambiente escolar. De forma geral apenas os enunciados e os textos são apresentados em língua inglesa, sendo que as perguntas decorrentes destes e as alternativas apresentam-se na língua materna.

O volume é composto por oito unidades, como dito anteriormente, que leciona os seguintes conteúdos: a língua inglesa no mundo e na sociedade brasileira, identidade e cotidiano, família, moradia, questões sociais e ecológicas, fazendo a diferença, alimentação e tecnologia.

Em todas as unidades, foi possível observar que os gêneros apresentados são: entrevista, biografia, tirinha, blogue, texto informativo, anúncios, fotografia, esquemas, desenhos, mapas, formulários e textos jornalísticos.

Os textos apresentados ao longo desse volume demonstram que os autores têm se preocupado em mostrar aos estudantes uma grande variedade de gêneros textuais, de forma que estabelecem uma ligação entre o uso social da segunda língua que se está aprendendo com o cotidiano das pessoas.

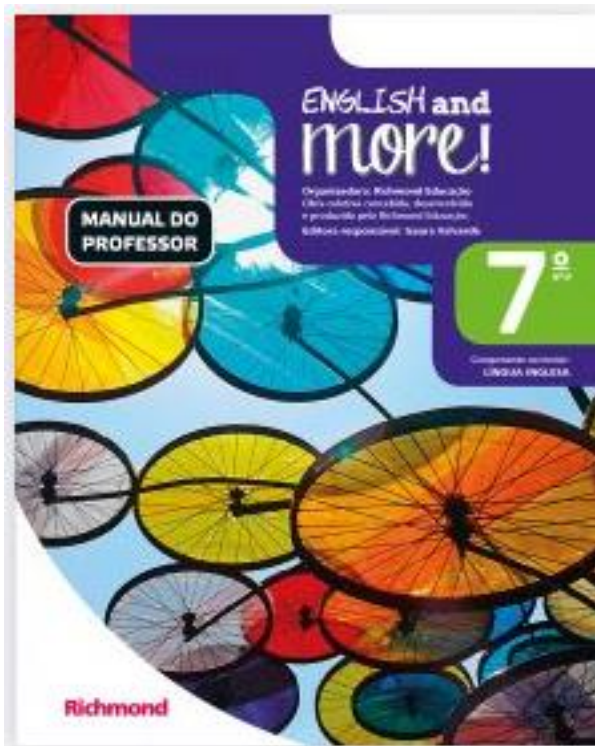
Entretanto pode-se observar também que não houve uma preocupação em apresentar os gêneros literários, visto que só encontramos ao longo das oito unidades apenas duas referências que podemos afirmar serem literárias. A primeira está na unidade 1, na qual nos deparamos com a música *Imagine* de John Lennon.

A utilização desta música tem relação com o conteúdo que está sendo abordado, agregando palavras ao vocabulário e trabalhando com temas de reflexão, os direitos das crianças, o trabalho sugerido com a música irá aguçar a imaginação, reflexão e crítica, além de oportunizar a apresentação da estrutura poética, como rima, versos e estrofes.

A segunda referência literária do volume está na terceira unidade, ocasião em que evidencia-se dentro do conteúdo, a apresentação de uma sinopse do livro *Amelia's Family Ties*, e de maneira muito apropriada, ocorre a interpretação, trabalha-se com esse gênero textual e o incentiva-se à leitura.

#### 4.2.2 O LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Figura 4:** Capa do Livro *ENGLISH AND MORE* 7º Ano



Fonte: Editora Richmond: <https://pnld.moderna.com.br/ingles/english-and-more/>

O volume designado aos estudantes do 7º ano, assim como o do 6º ano possui algumas perguntas e orientações escritas na língua materna, além de possuir oito unidades que se dividem por temas: mudanças físicas e psicológicas da puberdade, amizades e os relacionamentos, idosos, problemas ambientais, sustentabilidade, direitos humanos, tecnologia e os riscos da internet.

Nesse volume, há a presença de gêneros textuais bastante diversificado: Texto explicativo, dicionário, cartaz, textos jornalísticos, diário, artigo de opinião, pôster, carta, resenha crítica, tirinhas, pinturas, mapas mentais, biografia, texto didático, panfleto, post de blogue e infográfico.

O primeiro texto literário apresentado para essa turma está na segunda unidade, com a introdução do livro *The diary of Anne Frank*. A apresentação do livro é feita em um exercício, no qual solicita-se do aluno que complete o trecho com palavras que estão faltando, e em seguida são feitas duas questões, uma de interpretação do texto e outra de gramática. Apesar de o manual propor a instigação o aluno à leitura, não foi possível perceber um trabalho a

respeito do gênero literário diário, que apesar de ser apresentado desde o início do capítulo, está sempre muito ligado às questões gramaticais, perdendo quase todo seu encanto.

O segundo texto que se pode considerar literário é a resenha do filme *The Education of little tree*, além de ser uma história baseada em um livro, traz reflexões sobre violência e apagamento cultural, assim como promove a aceitação do outro. O trabalho com essa obra é bastante amplo, podendo propiciar um amplo debate e instigar os alunos acerca das questões que se encontram nas obras artísticas.

O terceiro texto literário aparece na unidade seis, que trata sobre os direitos humanos. É apresentado aos alunos uma obra de arte de Candido Portinari, retratando com clareza a ideia de que os grupos mais pobres e marginalizados, sofrem diante da ausência e garantia dos direitos humanos. A atividade solicita que os alunos após observarem a imagem reflitam sobre os sentimentos transmitidos e façam discussões sobre o tema, em seguida são apresentados links que contêm diferentes obras, de diferentes lugares que tem relação a defesa dos direitos humanos, e por fim solicita-se aos alunos produções artísticas sobre seus sentimentos com relação ao que foi abordado ao longo da unidade. Compreende-se que este seja o trabalho mais amplo apresentado neste volume.

O último texto literário apresentado também é uma pintura, *Sunday, Women Drying Their Hair* de John Sloan, essa obra está na unidade sete e por meio de análise e discussão da pintura, solicita que os alunos elaborem individualmente uma descrição acerta da obra de arte, observando-se as cores, vestimentas, paisagens e posturas.

Nesse volume, também são poucos os textos literários apresentados aos alunos. Sendo que apenas um deles trabalha de forma satisfatória a literatura, o que é um problema apontado por Mota (2010, p. 104):

a ausência de contato com textos literários em inglês, por exemplo, nas escolas estende-se à falta de vivência em leituras de literatura na própria língua materna. O distanciamento entre aprendizes e professores em relação a esse tipo de texto é amplamente discutido no Brasil e pode ser atribuído, entre outros fatores, aos currículos escolares nas séries do ensino regular em que a literatura é, geralmente, ensinada como um meio para aprender conteúdos gramaticais e não como uma forma de representação cultural, identitária, histórica, social. Representações que auxiliariam, sobremaneira, 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.

A falta de textos literários nas obras de língua inglesa só apresenta a dificuldade que também é constatada na língua materna. É evidente que a sua utilização como demonstrada anteriormente é de extrema importância para a formação do aluno.

#### 4.2.3 O LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Figura 5:** Capa do Livro *ENGLISH AND MORE* 8º Ano



Fonte: Editora Richmond: <https://pnld.moderna.com.br/ingles/english-and-more/>

No terceiro volume tem-se os seguintes temas: consumismo, a forma de fazer compras, letramento midiático, imigração, respeito às diferenças, diversidade cultural, luta das mulheres pela conquista de direitos e artes. O volume apresentado aos alunos do 8º ano, está escrito quase que completamente em língua inglesa, apresentando ainda uma quantidade verbal maior que o anterior.

Os autores mantêm a diversidade de gêneros textuais que passam pelo ensaio, textos jornalísticos, infográfico, sinopse, narrativa pessoal, romance, música e comunicado. Essa diversidade de gêneros textuais está de acordo com o que é prescrito pela BNCC, o que por um lado podemos considerar louvável, pois apresenta aos alunos os diversos gêneros existentes, por outro, lamentamos reconhecer que a literatura, um objeto essencial à formação humana, principalmente dos jovens, é completamente esquecida pela norma.

A primeira referência literária está na quinta unidade e apresenta o fragmento do romance *Wonder*. A atividade proposta sobre esse texto é completa, pois ocorre a proposta de debate, de texto e gênero textual, o que amplia o conhecimento dos alunos.

O gênero poema é apresentado na sétima unidade, com o texto poético de Maya Angelou, *Life Doesn't Frighten Me*. A apresentação desse gênero textual está ligada a sua forma de leitura, evidenciando a apresentação das rimas, similaridade de estrofes e duração, além de ter sido o poema gravado pela autora, e oportunizado a sua reprodução via YouTube, o que tornou mais interessante para o aluno ouvi-lo, sendo papel do professor incentivar a produção e leitura de poemas.

Nessa mesma unidade é apresentado aos alunos o gênero conto, com a obra *The Friday Everything Changed* de Anne Hart. A atividade de leitura do conto, tem como objetivo buscar informações do próprio contexto, narrador e personagem, incentivando os estudantes a compreenderem a estrutura desse gênero textual.

O último texto literário desse volume faz parte da mesma unidade e solicita aos aprendizes a realização de pesquisas e informações biográficas a respeito de mulheres reconhecidas por todo o mundo: Marie Curie, Amelia Earhart, Frida Kahlo, Maria da Penha, Cora Coralina e Hedy Lamarr.

#### 4.2.4 O LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Figura 6:** Capa do Livro *ENGLISH AND MORE* 9º Ano



Fonte: Editora Richmond: <https://pnld.moderna.com.br/ingles/english-and-more/>



Por fim, no último volume desta coleção encontramos os seguintes temas: desafios para as cidades do século XXI, as propostas e soluções para as cidades do século XXI, bem-estar físico e emocional e os diversos estilos de vida a depender da escolha dos indivíduos, futuro profissional dos estudantes e as competências e habilidades profissionais que eles pretendem desenvolver, publicidade e suas estratégias, hábitos de consumo e o planejamento financeiro e cultural. Assim como o volume anterior, este também possui poucos itens escritos no idioma de língua portuguesa.

Nesta unidade encontramos apenas duas manifestações literárias, que estão na unidade oito- o texto literário é uma breve biografia das irmãs *Brontë*, cujas autoras são inglesas, pertencentes ao século XIX. As atividades propõem diversas reflexões relacionadas ao direito de ler e escrever, atribuído a todos, indistintamente, bem como menciona acerca das proibições de gênero e estratificações sociais. E a segunda manifestação literária é a pintura *The Brontë Sisters*, de Patrick Branwell Brontë.

É notório que esta coleção traz diversos temas, mais atuais, entretanto apresentam os textos literário de forma retraída. Já foi mencionado em momento anterior, a importância da literatura na construção do leitor, sendo um tema bastante abordado por diversos estudiosos da área, assim como podemos encontrar em documentos oficiais como a BNCC, PCN, entre outros. A respeito da relação dos estudantes com o texto literário, os pesquisadores Deilane Cafiero e Hércules Tôledo (2003, p. 278), alegam que:

Motivos que explicam a relação de nossos estudantes com a leitura, principalmente a de textos literários, não faltam. Entre outros, fatores socioeconômicos, como, por exemplo, o alto preço dos livros, dificuldades de aquisição devido à escassa circulação de livros em algumas regiões restringem os materiais de leitura. Esses fatores fazem com que muito estudante em nosso país, às vezes, só tenha acesso ao texto literário pela via do livro didático. Isso para não sermos mais dramáticos ao afirmar que, em muitos casos, fora do livro didático, fica difícil o acesso a qualquer tipo de texto, já que em algumas regiões nem mesmo jornal chega.

A respeito dessa afirmação pode-se compreender a importância do livro didático, pois imersos em uma realidade não muito distante, existem crianças, jovens e adultos que só conseguem ter acesso a esse material por meio dessa obra. Assim entendemos que a sua elaboração deve ser minuciosa, contemplando textos literários diversificados, pois além de ser a única oportunidade de alguns conhecerem essa arte tão rica, também carrega consigo a instigação a curiosidade para busca de novas obras a aqueles que possuem acesso a bibliotecas,

o que faz com que o LD tenha variadas formas de beneficiar seu leitor, fato que não foi possível constatar na presente coleção.

### **4.3 REFLEXÕES SOBRE O TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO E A BNCC**

Na presente pesquisa tínhamos o interesse de realizar uma análise detalhada dos textos literários presentes no Livro Didático, afim de estudá-lo de um modo que pudesse nos levar a uma materialização da educação literária que imaginávamos estar presente neste material. Porém, deparamo-nos frente à ausência desses textos, como pode ser observado e evidenciado anteriormente, e quando encontrados e selecionados os poucos textos com características e perspectivas literárias, concluiu-se que o Livro Didático os utilizou visando abordagens gramaticais. Assim o Livro Didático é formado por imagens fragmentadas que o cortam a todo momento, como podemos observar nas imagens abaixo.

**Figura 7** – Atividades com a música *Imagine* Livro do 6ºAno

## Listening

NÃO ESCREVA NO SEU LIVRO

### Pre-Listening

1. Você já ouviu falar do Unicef? O Unicef é uma agência das Nações Unidas que se dedica à defesa dos direitos das crianças. Para ajudar a cumprir sua missão, conta, entre outros, com a colaboração de artistas e esportistas. Leia, reflita e discuta com um colega.
  - a) Qual pode ser o interesse de contar com o apoio de pessoas conhecidas para defender causas solidárias como os direitos das crianças? *Resposta pessoal.*
  - b) Em 2016, o Unicef lançou uma versão da música *Imagine*, de John Lennon, para chamar a atenção sobre os 28 milhões de crianças no mundo que perderam suas casas por causa de conflitos. Personalidades internacionais participaram da regravação da canção. Por que você acha que uma música em inglês foi escolhida? *Resposta pessoal.*



**John Lennon** (1940-1980) foi um músico, cantor e compositor britânico e um dos fundadores da banda The Beatles.

**Tip**  
Sempre que possível, ouça músicas em inglês (assim como faz Ferlin Setaish, a garota sobre a qual você leu na seção **Reading**). É uma excelente oportunidade de ampliar seu vocabulário, além de treinar seus ouvidos para compreender e reproduzir a pronúncia correta de palavras e expressões. Divirta-se enquanto aprende.

### Listening

2. Listen and do the activities.

- a) Ouça a introdução feita pelos artistas David Guetta e Shakira para a música *Imagine* e use as palavras do boxe para completar os textos abaixo em seu caderno.

children food happy opportunities safe



David Guetta

I imagine a world where <sup>children</sup> would have enough <sup>food</sup>, enough education, and I'm very <sup>happy</sup> to be part of this amazing project.



Shakira

Our children have the right to equal <sup>opportunities</sup>, to thrive, to be happy, and healthy, and <sup>safe</sup>.

twenty-five 25

#### Atividade complementar

Se sua escola contar com sala de informática e acesso à internet, assista com os estudantes ao vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p4H2L9whtM8> (acesso em: 28 ago. 2018) ao final do trabalho com a seção.

#### Objeto de conhecimento

Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo.

#### Habilidade em foco

(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.

A seção é composta de três etapas. Em Pre-Listening, os estudantes serão motivados a adotar o conhecimento de mundo e a levantar hipóteses acerca do tema da seção. Em Listening, farão atividades relacionadas ao áudio. Em Let's discuss terão a oportunidade de ponderar de forma mais crítica sobre o que ouviram.

Os estudantes poderão refletir sobre o comprometimento social de uma forma de expressão artística, a música, como fator mobilizador a favor da defesa dos direitos das crianças e também sobre a finalidade de uma canção em língua inglesa ter sido selecionada para essa função. Assim, poderão concluir que o idioma tem o status de língua franca. As atividades propostas os levarão não apenas a reconhecer o conteúdo do que ouvem, como também a associá-lo à temática em questão – podendo assim participar ativamente da construção de sentido da seção como um todo.

Figura 8 – Continuação das atividades da música Imagine Livro do 6º Ano

**Orientações**

Para a abordagem da atividade 2, pergunte aos estudantes se já ouviram falar em Shakira e David Guetta e o que sabem sobre suas músicas. Informe que Shakira é embaixadora do Unicef e está entre os artistas que participaram da gravação do vídeo da música "Imagine", lançado pela organização; o David Guetta foi convidado para fazer a mixagem da música para o vídeo.

Antes de realizarem a atividade, reproduza a música e oriente os estudantes a se deixarem levar pelo ritmo e pela musicalidade dos versos. Ao final, pergunte quais sentimentos e sensações a música despertou neles, chamando a atenção para a quantidade de estudantes que tiveram sensações semelhantes. Peça então que relacionem o objetivo do Unicef e a escolha da música de John Lennon. Eles devem perceber que "Imagine" é uma canção de forte apelo emocional, além de conhecida em todo o mundo. Por esse motivo, o Unicef a escolheu para o vídeo em que pretendia chamar a atenção para crianças em situação de vulnerabilidade.

Após a correção da atividade, explore com os estudantes a organização textual da música (versos e estrofes) e guie-os para que reconheçam e identifiquem as rimas e a função delas na melodia (garantir musicalidade).

Oriente-os a ler as respostas que deram às questões da subseção **Let's discuss**. Proponha, ao final, que todos se posicionem quanto às respostas dadas pela turma e digam por quais delas eles têm mais afinidade e por quê.

**b)** Agora, ouça a música e acompanhe a letra no quadro abaixo. Depois copie-a e complete-a em seu caderno, utilizando as palavras do boxe.

countries day one peace religion sky today try world

**Imagine**

Imagine there's no heaven  
It's easy if you **try**  
No hell below us  
Above us only **sky**  
Imagine all the people living for **peace**

Imagine there's no **countries**  
It isn't hard to do  
Nothing to kill or die for  
And no **religion**  
Imagine all the people living life in **peace**, you

You may say I'm a dreamer  
But I'm not the only **one**  
I hope some **day** you'll join us  
And the world will be as one  
Imagine no possessions  
I wonder if you can  
No need for greed or hunger  
A brotherhood of man  
Imagine all the people sharing all the **world**  
(Chorus)

LENNON, J. Imagine. Intérprete: John Lennon. In **Imagine**. [CD]. Apple, 1971. Edição sonora. Lado A, faixa 1.

**3. Now answer the questions that follow in your notebook.**

a) Qual é o tema da canção?  
x **I. Peace and love.** **II. Human needs.**

b) Como John Lennon imaginava seu mundo perfeito?  
**I. There's no money, no diseases, and no conflicts.**  
x **II. There's no countries, no religion, and no possessions.**

c) Quais versos expressam o mundo perfeito de John Lennon?  
x **I. Imagine all the people/ Living life in peace**  
**II. Imagine there's no heaven/ It's easy if you try**

**Pronunciation**

**The sound of the letter h**

Listen to the following stanza on track 10 and pay attention to the pronunciation of the letter h. Then repeat it.

Imagine there's no heaven  
It's easy if you try  
No hell below us  
Above us only sky

Em alguns casos, o som da letra h em inglês pode ser mudo, como é o caso de *honest*, *hour* e *honor*, por exemplo.

**Let's discuss**

**4.** Considerando o propósito do Unicef ao lançar a regravação da música, você acha que *Imagine* foi uma boa escolha? Por quê? *Respostas pessoais.*

**5.** Como seria o seu mundo perfeito? Ele seria parecido com o de John Lennon? *Respostas pessoais.*

**26** twenty-six

**Atividade complementar**

Como atividade complementar, divida os estudantes em grupos e peça que pesquisem sobre John Lennon. Atribua a cada grupo os tópicos: biografia, Os Beatles e músicas de maior sucesso. Oriente-os na divisão das responsabilidades e marque uma data para apresentação. Se possível, ouça mais canções de Lennon com os estudantes.

26 1º BIMESTRE



Figura 9 – Atividades com o poema *Life Doesn't Frighten Me* - Livro do 8º Ano

### Reading

5. Read the poem and answer the questions in your notebook.

Você pode ler e ouvir simultaneamente o poema em <https://www.youtube.com/watch?v=39dLzEhbt4c>. Acesso em: 15 abr. 2018.

#### Life Doesn't Frighten Me

Shadows on the wall  
Noises down the hall  
Life doesn't frighten me at all

Bad dogs barking loud  
Big ghosts in a cloud  
Life doesn't frighten me at all

Mean old Mother Goose  
Lions on the loose  
They don't frighten me at all

Dragons breathing flame  
On my counterpane  
That doesn't frighten me at all.

I go boo  
Make them shoo  
I make fun  
Way they run  
I won't cry  
So they fly  
I just smile  
They go wild

Life doesn't frighten me at all.

Tough guys fight  
All alone at night  
Life doesn't frighten me at all.

Panthers in the park  
Strangers in the dark  
No, they don't frighten me at all.

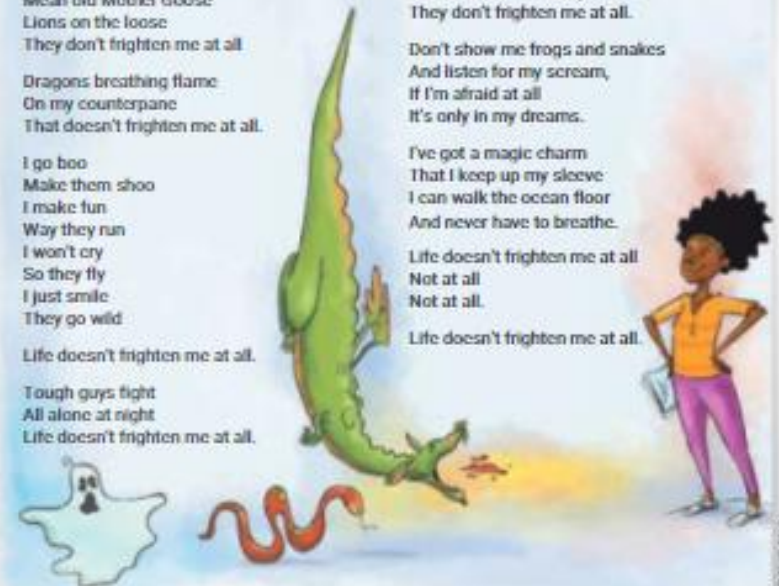
That new classroom where  
Boys all pull my hair  
(Kissy little girls  
With their hair in curls)  
They don't frighten me at all.

Don't show me frogs and snakes  
And listen for my scream,  
If I'm afraid at all  
It's only in my dreams.

I've got a magic charm  
That I keep up my sleeve  
I can walk the ocean floor  
And never have to breathe.

Life doesn't frighten me at all  
Not at all  
Not at all.

Life doesn't frighten me at all.



**Glossary**

**charm:** talismã  
**counterpane:** colcha (de cama)  
**keep up someone's sleeve:** guardar na manga (sentido figurado)  
**listen for:** tentar escutar algo ou alguém  
**Mother Goose:** famosa personagem de uma rima da língua inglesa  
**on the loose:** à solta

**Callarm**

A "voz" que fala em um poema é chamada em inglês de **speaker** (ou **língua**). Não devemos confundir o **speaker** de um poema com a pessoa que cria o texto, o poeta. Mesmo que o poema seja autobiográfico, o **speaker** é considerado um indivíduo ficcional, e é a partir do ponto de vista dele que o texto é escrito.

### Orientações

As atividades de pré-leitura envolvem o levantamento dos medos que os estudantes porventura tenham e solicitam que sintetizem esses medos em uma palavra. Os estudantes, também, devem discutir as diferentes maneiras que temos para expressar emoções; escrever poesia é uma delas.

Na atividade 4, devem reconhecer que vão ler um poema a partir de sua forma.

Explore com os estudantes um pouco sobre quem foi Maya Angelou. Na página 126 há uma imagem dela e uma pequena biografia. O link sugerido contém mais informações biográficas.

Converse com os estudantes sobre outras pessoas que foram e são empenhadas na defesa dos direitos humanos. Se possível, traga exemplos próximos à comunidade. Aborde as diferentes maneiras de conscientização que essas pessoas se utilizaram.

Explore o texto: *layout*, características do poema, imagens e título. Compare a postura da menina da ilustração com o título. Pergunte aos estudantes do que acham que a menina tinha medo. Peça que leiam o poema e encontrem alguns exemplos daquilo que a amedrontava. Se usar a gravação do poema, peça aos estudantes que acompanhem a leitura e observem o ritmo e a entonação.

Ao ler o texto com os estudantes, vale muito a pena acessar o link indicado nesta página, em que a própria Maya Angelou lê o poema. Além de tornar o poema muito mais interessante, desenvolve-se a habilidade EF08LI07.

www.thousandandtwenty.com 127

### Atividade complementar

Ouvir a voz de Maya Angelou torna a experiência de conhecer seus poemas inesquecível, por sua expressividade. Se possível, acesse os links indicados nas páginas 126 e 127 e ouça sua voz. Se achar interessante, ouçam também o remix de "Flawless", de Beyoncé, com a voz de Maya Angelou no meio da música: <https://www.youtube.com/watch?v=XmkZ2EUs2hg>. (Acesso em: 19 out. 2018.)

Figura 10 - Continuação das atividades com o poema *Life Doesn't Frighten Me* - Livro do 8º Ano

**Orientações**

A atividade 6 pode ser discutida com todos os estudantes. Aceite as diferentes interpretações. Pergunte aos estudantes como fazem quando querem se lembrar de algo.

Na realização da atividade 7, leia os itens e esclareça o que for necessário. Determine um tempo para que a atividade seja realizada. Oriente aqueles que terminam primeiro para que comparem suas respostas, lembrando sempre que, caso as respostas estejam diferentes, devem explicar onde encontraram a informação, para que assim ajudem-se mutuamente a compreender melhor o texto.

Na atividade 8, leia a estrofe em voz alta e devagar. Mostre com os dedos as sílabas de cada verso. Repita o procedimento da atividade 7.

Leia as atividades 9 e 10 e esclareça o que for necessário. Certifique-se de que compreendem o vocabulário da atividade 10. Repita o procedimento anterior. Ao discutir as respostas da atividade 10, peça aos estudantes que expliquem suas escolhas. Acolha as diferentes opiniões.

**6.** The poem repeats the line "Life doesn't frighten me at all" many times at the end of each stanza, or alone. In your opinion, why did the speaker choose those repetitions? *To try to convince herself or other people, or try not to forget something, or emphasize what's important, or make sure others do not forget, or really understand something.*

**7.** Let's look at other elements of the poem that are insistent, repetitive:

a) There are lots of triplets (stanzas composed of 3 lines). What are they about?

**XI.** Fearful elements.

**II.** Ways to overcome fear.

b) All of these triplets contain rhymes. Can you mention three examples of words that rhyme? *Wall-hall-tilt, fruit-cloud, gross-locus, fume-counterpane, light-right, park-dark.*

c) Count the syllables of the first two lines of each triplet. How many syllables are there in each line? *Five.*

**8.** Now, take a look at the first moment the structure of the poem changes:

I go boo  
Make them shoo  
I make fun  
Way they run  
I won't cry  
So they fly  
I just smile  
They go wild

a) How many syllables are there in each line of this stanza? *3*

b) Are there rhymes? What are they? *boo-shoo, fun-run, cry-fly, smile-wild.*

c) What is repetitive in this stanza?

**XI.** The speaker seems to be playing catch with her fears – she acts, and the fear goes away.

**II.** The speaker is constantly reminded that she is fearful.

**9.** Identify two other stanzas in which the speaker confronts her fears (tip: they are not the repetitive triplets that remind her of her fears). Write down the answer in your notebook.

**10.** Now, look at the first different stanza:

9. Don't show me frogs and snakes  
And listen for my scream,  
If I'm afraid at all  
It's only in my dreams.  
I've got a magic charm  
That I keep up my sleeve  
I can walk the ocean floor  
And never have to breathe.

Don't show me frogs and snakes  
And listen for my scream,  
If I'm afraid at all  
It's only in my dreams.

What's the word you believe best describes the speaker's attitude? *Personal answer.*

a) Daring.      b) Frightened.      c) Controlled.      d) Relaxed.

**128** *and beyond and beyond - light*

**Orientações**

As atividades 10 e 11 envolvem a interpretação do leitor com relação ao que observam no poema. O que os estudantes respondem? Que emoções reconhecem no poema? Como veem o eu lírico? Suas respostas são semelhantes ou diversas? Use a diversidade de respostas para mostrar a eles como o leitor tem um papel importante ao interpretar um poema, que gerará diferentes impressões dependendo da experiência de vida e da postura de quem lê.

**128** **4º BIMESTRE**



Figura 11 - Atividades complementares com o poema *Life Doesn't Frighten Me* - Livro do 8º Ano

**11. Look at this second different stanza:**

*Possible answers: HuShu is human, maybe she has imagination, and it can help us overcome fear. HuShu is superhuman, and does the impossible to overcome fear.*

I've got a magic charm  
That I keep up my sleeve  
I can walk the ocean floor  
And never have to breathe.

**Do you believe the speaker is human or superhuman? Why?** *Personal answers.*

**12. Now that you understand the meaning of the poem better and the effects of sound repetition and change, read the poem aloud. You can do it as a choir, allowing each one to learn a stanza or choosing some volunteers to read it all. Everyone should practice it first. Can you make the effects of different parts of the poem stronger? Which one would you emphasize?** *Personal answer.*

**Let's discuss**

**13. Do you believe the poem *Life Doesn't Frighten Me* can have anything to do with Angelou's personal life? In what sense?** *Personal answers. Possible answers: she must have had a difficult life and needed to comfort it being strong. Maybe she wrote the poem to get courage and to encourage other people.*

**14. Look at your notes about all elements that frighten you and the word you used to summarize these situations. Do you think you could call them "life", like Maya Angelou? Does calling them "life" make you feel stronger? Why (not)?** *Personal answers.*

**Text 2**

**Pre-Reading**

- Do you believe there are tasks that are specific for boys or for girls? Even if you don't believe such a thing, what are the activities you are most likely to see boys or girls doing at school, or at home? In groups, list those activities in your notebook. *Personal answers.*
- Why do you believe such divisions happen in our everyday lives? Talk to your classmates. *Personal answer.*
  - Due to an old tradition.
  - Boys and girls are physically different.
  - Simple habit: people don't even think about it, and boys and girls just act differently.
  - Parents and teachers stimulate boys and girls to be responsible for different tasks.
  - Another reason.
- Do you believe "boys' tasks" and "girls' tasks" change over time? Share an example you can think of with your group. *Personal answer.*

**Orientações**


As questões de discussão trazem os estudantes de volta ao contexto em que o poema foi criado. Independentemente de seus múltiplos significados para o eu lírico e para o leitor, quanto será que ele está relacionado à biografia da poeta? Em que sentido ele é importante para a valorização da mulher afro-americana e da mulher em geral?

Por fim, na atividade 14, vale a pena retomar a palavra-síntese referente aos medos dos estudantes e compará-la com *life*, palavra síntese desse poema. Qual é o significado de sintetizar nossos medos com a palavra "vida" e dizer que não temos medo dela? Isso nos empodera para enfrentar a vida? Valorize todos os pontos de vista dos estudantes e observe se a leitura do poema lhes apresentou novas formas de encarar a vida e seus medos.

Após a leitura e interpretação do poema, vale a pena promover a leitura expressiva com os estudantes. Eles certamente terão um novo tom para essa leitura.

**Sobre as atividades**

- Ao fazer essa reflexão, os estudantes provavelmente perceberão que, infelizmente, ainda há muitos estereótipos de gênero na nossa sociedade. Em muitos lares as tarefas domésticas ainda são exigidas apenas ou principalmente das meninas, nas escolas muitas vezes as atividades esportivas, as brincadeiras e mesmo algumas tarefas (apagar a lousa, ajudar os professores) são permeadas por divisões entre meninos e meninas etc.
- Na discussão dessa atividade, deixe os estudantes expressarem livremente suas ideias. Chame a atenção deles, porém, para o fato de que essas divisões por sexo são construções culturais, sociais e históricas, contra as quais as mulheres lutam há muito tempo.



129

As imagens, como ensina Jameson, privilegiam os olhos e corroboram para uma espécie de horizontalização do texto (em oposição à verticalização), elas distraem, os fragmentam da pior maneira possível: eles se tornam a-históricos. Nesse livro a literatura mesclada a imagens, quadros e tabelas se parece com uma pílula açucarada para tornar o ensino mais palatável. Nada sabemos sobre a estética, sobre o homem, sobre a história dos textos, sobre os autores, sobre os contextos. Não revela nada também acerca da imaginação, antes, há uma crença desmensurada no real: as instruções se parecem com algoritmos destinados a ensinar tecnicamente.

Quando se utiliza de textos literários para o ensino de língua inglesa o professor deveria ter nas mãos um instrumento instigador do aprendizado, a fim de que os alunos possam conhecer a cultura do outro, e passar a constituir dentro de si um interesse na leitura e conseqüentemente no aprendizado da língua inglesa em toda a sua complexidade.

Infelizmente, a falta de prestígio do ensino da literatura é clara quando não a encontramos como componente curricular na Base. Essa depreciação da educação literária em língua inglesa é corroborada pela BNCC e pelos livros didáticos deixando lacunas relevantes no próprio ensino de língua estrangeira. Conseqüentemente, este ensino cada vez mais tem como objeto o mundo do trabalho e na maioria das vezes, foca apenas em situações conversacionais estereotipadas. Portanto, é perceptível que a literatura inglesa ocupa quase ou nenhum lugar nas aulas de Língua Inglesa.

#### **4.4 REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DO DOCENTE**

O ensino aprendizagem de língua inglesa é realizado pela mediação do docente, que auxilia no desenvolvimento das habilidades, de forma que o aluno além de aprender as regras gramaticais e o vocabulário, possa se desenvolver como sujeito ativo no seu processo de conhecimento.

O docente ocupa uma função fundamental, durante todo o processo de aprendizagem e de utilização do livro didático:

O lugar ocupado pelos livros didáticos na educação linguística pode variar consideravelmente, refletindo o tipo de relação mediadora que o material estabelece entre o professor e o processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, o maior ou menor grau em que o professor se subordina ao livro – variável está até certo ponto influenciada pela abordagem básica do sistema educacional em que o profissional está inserido (RICHTER, 2005, p. 2).



O argumento de Richter, associa-se do relacionamento que o docente possui com o LD, que pode beneficiar o aluno, fazendo com que as pesquisas direcionadas, os materiais utilizados, sua instrumentalização e formação, sejam úteis durante o processo de aprendizagem.

Ao buscar-se a literatura no livro didático, é de suma relevância que estar no LD, não é prerrogativa de conhecimento. Entendendo deste modo, há de se salientar que o papel do docente é a mediação do conhecimento, caso não ocorra a intervenção do docente, o discente terá apenas uma relação mecânica com o texto literário. Portanto é necessário que o docente seja um crítico dos materiais dos quais faz uso.

Ao realizar-se a análise desta coleção, percebe-se que os gêneros textuais estão presentes de forma diversificada, sendo que alguns simplesmente induzem os alunos a leitura sistemática, e outros como os literários auxiliam no pensamento além da decodificação.

Compreende-se assim, que a leitura deve ser vista de um patamar mais amplo, na qual sua leitura não seja realizada apenas como forma de compreender o que se está escrito. É necessário formar um leitor mais crítico que compreenda o que está escrito e consiga responder com energia, imaginação e entusiasmo: o texto literário necessita deste diálogo.

Esse diálogo estabelecido com o texto, é uma forma instigante que desperta no aluno a capacidade de interligar textos diferentes, estabelecendo comparações entre as leituras com o seu conhecimento prévio. O trabalho por meio do livro didático é de grande importância, já que em muitos locais, ele é o único meio de acesso do aluno com a leitura, seja ela literária ou não. Entretanto o cuidado com as imagens consistentes da obra deve se fazer presente, pois elas podem trazer concepções divergentes do que se pretende estudar.

Por fim acredita-se que a literatura trabalhada de forma a instigar o aluno na busca para o conhecimento além do superficial, é essencial no ensino de línguas. Sua capacidade vai além da criticidade, e por meio de sua leitura, ocorre o aprendizado cultura e o acréscimo do vocabulário, além de auxiliar este aprendiz a desenvolver a sua autonomia, seu senso crítico e construir um ser mais autônomo, capaz de ler e compreender além do superficial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação literária, sobretudo aquela que se realiza em sala de aula, tem um papel que ultrapassa sobremaneira as competências e habilidades propostas pela BNCC.

Para a BNCC (BRASIL, 2018), a literatura tem como perspectiva a prática de linguagem que se manifesta por intermédio da interação entre o leitor e o texto, e, conseqüentemente, na sua interpretação e compreensão dos gêneros presentes na sociedade, sejam eles, atuais ou anteriores ao momento vivido. No entanto, ao favorecer o desenvolvimento de meios para identificação textual, prejudica a reflexão crítica.

E a Base, que é a norma vigente e como norma deve ser seguida, traz argumentação sobre o ensino, para em seguida fazer prescrições sem explicação, fazendo com que as ambições sociais de inclusão, desapareçam no fluxo de seus códigos, ou seja, ela deixa de ser um documento inclusivo, passando a ser uma norma prescritiva.

Ensinar literatura nas aulas de LI, é algo que tem a contribuir com a formação, melhorando o desenvolvimento dos alunos, desde o ensino fundamental até sua vida adulta. Entretanto essa prática está prejudicada pela ausência como disciplina no ensino fundamental, o que faz com que a família desvalorize cada dia mais a importância da leitura no desenvolvimento do ser social enquanto aprendiz, além do que muitos professores dependendo de sua formação ou falta dela, também deixe esse quesito de lado e trabalhe apenas questões gramaticais, retomando assim paradigmas que já deveriam estar superados dentro deste ensino formalista, que já demonstrou não obter sucesso.

Portanto é necessário incitar-se uma reflexão por parte dos professores de línguas, de forma que possam readequar seus planos de aulas sem desmerecer a importância da leitura para o ensino da língua inglesa. Pois a literatura inglesa já era incipiente, agora se encontra em uma situação mais delicada ao vermos que as normas em vigência, não estão trazendo mais esse conhecimento para a sala de aula. No que diz respeito à confecção dos Livros Didáticos, nota-se que também não traz essa importante arte para a sala de aula, sendo que deve ser utilizado apenas como referência do professor, que deverá buscar trazer de volta a historicidade dos textos, realinhando a fragmentação do ensino.

Ao finalizar-se este estudo e pesquisa, é mensurável que não existem conclusões definitivas acerca do ensino da Literatura Inglesa na sala de aula, mas não nos findou o interesse de compreender ainda mais sobre essas questões e continuar este debate sobre a leitura, em especial nas aulas de Inglês, de modo que sejamos agentes de efetivas mudanças dos

paradigmas tradicionais, permitindo aos alunos novas perspectivas quanto ao ensino da Língua Inglesa.

Constata-se ainda, como anteriormente explicitado, a ocorrência das limitações encontradas pela leitura e as práticas literárias dentro dos livros didáticos analisados. Todavia, detém-se plena consciência que este não é um empecilho para os professores, ainda mais na contemporaneidade em que a era tecnológica se faz presente na vivência humana, e em especial na vida dos sujeitos imersos na infindável descoberta do saber literário.

Compreendemos que ao se inserir o texto literário em sala de aula, o ensino poderá se tornar mais leve e eficaz, levando ao aluno a se interessar realmente pelo estudo de LI. Tendo em vista que a literatura de LE já está inserida no cotidiano dos adolescentes que leem obras como: *Harry Potter*, *Red Queen* (A Rainha Vermelha), *Twilight* (Crepúsculo), *Dork Diaries* (Diário de uma Garota Nada Popular), além de lerem autores como Agatha Christie, Lewis Carrol e Jane Austen.

O docente quando faz a escolha pelo texto literário terá um desafio pela frente, pois como já dissemos anteriormente a literatura traz a herança cultural de um povo, assim trará um conjunto de particularidades que só são descobertas na reflexão literária. Entretanto é fundamental que o professor aprecie leitura, de modo que possa envolver a turma com entusiasmo.

Verifica-se que o percurso para o ensino da Língua Inglesa pode ser criativo e alcançar resultados significativos, no qual utilizando-se de obras popularmente lidas pelo jovens o levem ao interesse da leitura da mesma na língua original no qual pode ser observado diferenças de traduções, interpretação e levando o aluno ao conhecimento amplo da palavra, conhecendo a língua e sua aplicabilidade, o que conseqüentemente levará a um maior interesse por aprender uma segunda língua.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. **Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente.** Entre Línguas, Araraquara, v. 1, n.1, jan/jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/viewFile/8051/5480>>. Acesso em: 01/11/2020.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- \_\_\_\_\_. Mikhail. **Dialogismo e construção de sentido.** Organização: Beth Brait. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.
- BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando. **Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 131-153, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723818372017131>>. Acesso em: 08/07/2020.
- \_\_\_\_\_. **Práticas de Educação Literária e de Promoção da Literatura.** Revista Textura. Canoas, v. 21, n. 45, p. 6-29 jan/mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-45-4791>>. Acesso em: 14/07/2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A Vida Fragmentada – Ensaio sobre a Moral Pós-Moderna.** Rio de Janeiro: Relógio D'Água Editores, 2007
- BARROS, Diana Luz pessoa de; FIORIN, José Luiz. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, Intertextualidade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.1999.
- BARTHES. Roland. **Aula.** São Paulo: Cutrix, 2007.
- BISSACO, C. M. **Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula.** Revista Travessias, Cascavel, v. 9, n. 1, p. 210-223, 2015. ISSN 1982-5935. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11792>>. Acesso em: 15/11/2021.
- BIZON, M.C.C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: um estudo comparativo.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 15 de agosto 2020.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2019**. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/12998-edital-pnld-2019-atualizacao-bncc>>. Acesso em: 22 setembro 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10/10/2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Parte II, Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 10/10/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1, Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 10/10/2021.

BRETON, A. **Manifestos do surrealismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. 1 ed. São Paulo: British Council, 2015.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BRUMFIT, C.J.; CARTER, R.A: **Literature and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BRYDON, D. Critical literacies for globalizing times. **Critical Literacy: Theories and Practices**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 16-28, 2010. Disponível em: <[https://mspace.lib.umanitoba.ca/xmlui/bitstream/handle/1993/32293/2010\\_Brydon\\_Diana\\_Critical\\_Literacies.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://mspace.lib.umanitoba.ca/xmlui/bitstream/handle/1993/32293/2010_Brydon_Diana_Critical_Literacies.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 15/10/2021.

CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules Tôledo. **Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar**. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. P. 277-297.

CANDIDO, Antonio; BAPTISTA, Abel Barros. **O direito à Literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus Editora, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: FESTER, A.C.R. (Org.) Direitos humanos e literatura. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. **Timidez do romance** (Estudo sobre a justificativa da ficção no começo do século XVII). Alfa, v. 19, n. 19, 1972-1973. p. 61-80.

\_\_\_\_\_. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 6 jan. 2022.

CARMAGNANI, A.M.G. **A contribuição do ensino de leitura em língua ESTRANGEIRA na escola de 1º e 2º graus**. Perspectiva, Florianópolis, v. 1, n. 8, p. 52-58, 1987. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8816/8170>>. Acesso em: 01/11/2020.

CECHINEL, André. **Literatura e atenção**: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, ed. 240035, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782019000100230&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782019000100230&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 14/07/2020.

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

CELCE-MURCIA, M.; DORNYEI, Z., THURRELL, S. **Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications**. Issues in Applied Linguistics, California, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995. ISSN 1050-4273.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura & Linguagem**: A obra literária e a expressão linguística. 3ª ed. São Paulo: Quíron, 2002.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DALLA-BONA, E. M.; SOUZA, R. J. de. **Apresentação**: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 7-17, nov./dez. 2018. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62816>>. Acesso em: 24/06/2020.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender”**: e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.18, p. 35-40, 2001.

EAGLETON, T. **O que é Literatura**. In: Teoria da Literatura. Martins Fontes, 1983. p. 1-17.

ECO, Umberto. **A literatura contra o efêmero**. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 fev. 2001. Disponível em: <<http://biblioteca.folha.com.br/1/02/2001021801.html>>. Acesso em: 02/10/2021.

FERRAZ, Daniel. **Educação crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Editora CRV, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Cláudia Cristina. **Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas**. Eutomia. 10. ed., dez. 2012, p. 265-281. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/811/598>>. Acesso em: 20 set. 2020.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, R. B. **A formação de professores de língua estrangeira sob o enfoque do liberalismo e do marxismo**. VII Jornada do HISTEDBR, Campo Grande, 2007. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada7/03trab-gt-gt2.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada7/03trab-gt-gt2.htm)>. Acesso em: 01/11/2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v. 22).

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2006, vol.14, n.50, pp.27-38. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>>. Acesso em: 24/06/2020.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Tradução de Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1997. p. 27 a 79.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2004.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Editora Planta, 2004.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. **Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças**. In: GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Revista Contexturas, São Paulo, n. 4, p. 13-24. 1999.

LOPES, Francisca Rodrigues. **Representações da infância no cinema: ficção e realidade**. 2012. 210f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4412>>. Acesso em: 3/10/2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: <[http://www.biblioteca.sumare.edu.br/vinculos/PDF\\_OBRAS/3307\\_miolo.pdf](http://www.biblioteca.sumare.edu.br/vinculos/PDF_OBRAS/3307_miolo.pdf)>. Acesso em: 20/11/2021.

MANOVICH, Lev. **The language of new media**. Cambridge: The MIT Press, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MONTE MÓR, Walkyria. “**A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**”. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Autêntica, 2010.

MORA, Vicente Luis. **La desaparición del libro** (¿y de la literatura?). Revista Internacional del Libro, v. 1, n. 2, 2013.

MOTA, F. **Literatura e(m) ensino de língua estrangeira**. Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1 p. 101-111 jan./jun. 2010.

NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. **A prática de leitura literária no Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá**. 2001. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, (UNICAMP), Campinas – SP, 2001.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O.; VIEIRA, L. I. C. **A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico**. Caderno de Resumos, XVIII ENPULI, Fortaleza, 2005. Anais 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>. Acesso em: 15/10/2021.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o Ensino de Português e de Literatura**. 2000. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2000.

RITCHER, Marcos Gustavo. **O material didático no ensino de línguas**. In: *Linguagem e Cidadania*. Santa Maria, edição de 14, jul-dez 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/linguagemecidadania>>. Acesso em: 20 setembro 2020.

ROCCO, M. T. F. O prazer possível: Literatura, Leitura e Escola. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 123-132, 1989.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.



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. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/3500>>. Acesso em: 20 setembro 2020.

SANTOS, Zenildo; SILVA, Maria Vitória da. **O ensino de literatura num espaço globalizado**: a parceria das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. In: Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 361-378, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18314/1/Nas%20redes%20do%20romance%20a%20literatura%20na%20era%20digital%20e%20a%20forma%20C3%A7%20C3%A3o%20do%20leitor%20liter%C3%A1rio.pdf>> Acesso em: 2 ago. 2017. Acesso em: 10/10/2021.

SANTOS JÚNIOR, M. G.; SILVA, M. V. **Formando pequenos leitores**: o direito e o poder da literatura na Educação Infantil. Revista Língua & Literatura (Online), v. 17, p. 159-174, 2015. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1934/2045>>. Acesso em: 14/07/2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)>. Acesso em: 12/10/2021.

SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda Becker. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 14/07/2020.

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.

UPHOFF, D. **A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil**. In: BOLOGNINI, C. Z. *A língua inglesa na escola: Discurso e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 9-15. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143910/mod\\_resource/content/1/Uphoff%202008.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143910/mod_resource/content/1/Uphoff%202008.pdf)>. Acesso em: 12/10/2021.

VALVERDE, Izaura. (Editora responsável). **English and More! 6ºAno**. Língua Inglesa. Manual do professor: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Richmond Educação, 2018a.

\_\_\_\_\_. (Editora responsável). **English and More! 7ºAno**. Língua Inglesa. Manual do professor: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Richmond Educação, 2018b.

\_\_\_\_\_. (Editora responsável). **English and More! 8ºAno**. Língua Inglesa. Manual do professor: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Richmond Educação, 2018c.

\_\_\_\_\_. (Editora responsável). **English and More! 9º Ano**. Língua Inglesa. Manual do professor: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Richmond Educação, 2018c.

VIANA, Suelen de Andrade. **Por uma Interface Sociolingüística no Livro Didático de Língua Portuguesa: Análises e Contribuições**. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VICENTI, João. **A literatura em livros didáticos de inglês: uma análise da coleção it fits adotada em escolas de ensino fundamental do Distrito Federal**. Revista Anhanguera Goiânia v.18, n. 1, jan/dez. p. 87-99, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

WIDDOWSON, H. **O Ensino das línguas para a comunicação**. São Paulo: Pontes, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Globo, 2003.

\_\_\_\_\_. **O papel da literatura na escola**. 2009. Disponível em:<file:///C:/Users/BIB%20CSC/Downloads/50376-62341-1-SM%20(2).pdf>. Acesso em: 10/10/2021.

\_\_\_\_\_. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

\_\_\_\_\_.; SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia**. Ponto & Contraponto. SãoPaulo/Campinas: Global/ALB, 2008.