

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

TAÍSA FARIA VALANI ALMEIDA

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE
TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS**

SÃO MATEUS

2020

TAÍSA FARIA VALANI ALMEIDA

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE
TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura - Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Záira Bomfante dos Santos.

SÃO MATEUS

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A4471 Almeida, Taísa Faria Valani, 1991-
Leitura em língua inglesa no ensino médio: um estudo sobre
textos literários em livros didáticos / Taísa Faria Valani
Almeida. - 2020.
141 f. : il.

Orientadora: Záira Bomfante dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Educação Linguística. 2. Língua Inglesa. 3. Ensino Médio.
4. Literatura. 5. Livro Didático. I. dos Santos, Záira Bomfante.
II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário
Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

TAÍSA FARIA VALANI ALMEIDA

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO
SOBRE TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 26 de março de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Zaira Bomfante dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Carlos Henrique Silva de Castro
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ZAIRA BOMFANTE DOS SANTOS - SIAPE 1216567
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 16/06/2020 às 15:16

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/30982?tipoArquivo=O>

*A Deus; autor da minha fé.
A Lucas; meu filho amado.
A Henrique; meu esposo e maior incentivador.
Aos meus pais Miguel e Célia; meus maiores professores.
Aos meus irmãos Felipe e Júlia; meus melhores amigos.*

AGRADECIMENTOS

Foram muitos personagens que fizeram parte deste capítulo tão marcante que o mestrado representou em minha história, por mais que eu me esforçasse, jamais conseguiria retribuir ou sequer detalhar todo apoio e carinho que eu recebi durante esta etapa. Conquanto, na tentativa mínima de expressar para algumas dessas pessoas minha imensa gratidão, tomo emprestado algumas citações de C.S Lewis para registrar o meu muito obrigada:

"No good work is done anywhere without aid from the Father of Lights"

A Deus, por me permitir viver a experiência do mestrado, obrigada Senhor porque pude experimentar a Tua maravilhosa presença e cuidado em cada momento vivido durante a concretização deste sonho. A Ti toda Honra e toda Glória!

"Love is something more stern and splendid than mere kindness"

Ao meu filho Lucas, amor de uma vida inteira e minha maior inspiração.

Ao meu esposo Henrique, por sonhar meus sonhos comigo, me incentivar, acreditar na minha capacidade e por dividir comigo o choro das derrotas mas também a alegria nas vitórias.

Aos meus pais Miguel e Célia por todo amor e ensinamentos, por sempre me apoiarem e incentivarem aos estudos. Foi com vocês que eu aprendi que "o conhecimento é a única coisa que ninguém tira de mim".

Aos meus irmãos amados Felipe e Júlia, obrigada pelas palavras de apoio, consolo, por sempre torcerem por mim e por estarem presentes em todos os momentos de minha vida.

À minha segunda família: Ceni, Volme, Dedé e vó Cleusa, sem a ajuda de vocês eu jamais conseguiria escrever esta dissertação. Obrigada por cuidarem tão bem do Lucas nas minhas ausências.

"We meet no ordinary people in our lives"

À minha orientadora Záira, muito obrigada por me apresentar o universo acadêmico e os significados de profissionalismo e dedicação; grata por você me guiar nesta caminhada, apesar de todas as minhas limitações. Obrigada por ser esta pessoa extraordinária a quem sempre olharei com muito carinho e admiração.

Aos professores Vera Lúcia de Menezes e Paiva e Rogélio Tílio pelo diálogo e por se mostrarem acessíveis para responder aos meus questionamentos para pesquisa.

Aos professores Carlos Henrique Silva de Castro e Jair Miranda de Paiva por aceitarem o convite para participar do meu trabalho, pelo tempo dedicado à leitura e pelas valiosas contribuições apresentadas.

À Vanessa, por todo incentivo, parceria e ajuda durante todo o percurso do mestrado.

"Friendship is born at that moment when one person says to another: What! You too?"

Aos meus colegas de mestrado Manú, Leida e Wenderson, obrigada pela amizade, companheirismo, caronas e risadas, vocês tornaram esta etapa mais leve! Não posso deixar de agradecer de forma especial à Lainy – sem dúvidas você foi o maior presente que o mestrado me deu, muito obrigada por tudo!

"The task of the modern educator is not to cut down jungles but to irrigate deserts"

Aos meus queridos alunos, vocês são minha motivação!

Muito obrigada a EEEM "Dom Daniel Comboni", agradeço as minhas pedagogas Tânia e Fabrícia e as minhas amigas e colegas de profissão Carol, Adriana e Suéllen que sempre torceram por mim.

Ao meu director Hélio Pettene por toda compreensão e incentivo para tornar este trabalho realidade.

Mas lendo a grande literatura, torno-me mil homens e ainda permaneço eu mesmo. Como o céu noturno no poema grego, vejo com uma miríade de olhos, mas ainda assim sou eu quem vê.

C.S LEWIS

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar como o livro didático possibilita a educação linguística em Língua Inglesa no Ensino Médio por meio da literatura. Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e quantitativo com o objetivo de identificar e analisar as propostas de leitura literária presentes nas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018. Nos ancoramos nas considerações de Bakhtin (2014), Kress (2001, 2006), Candido (2004), Cosson (2007), New London Group (1996), Ferraz (2015, 2018) e Duboc (2011, 2015, 2019) como base teórico-metodológica porque se apresentam como teorias que nos permitem analisar a língua como fenômeno social e refletir sobre textos literários em língua inglesa como espaços de construção de significado. Também nos reportamos aos documentos oficiais de esfera federal e estadual do Espírito Santo para compreender as propostas de ensino. Os resultados apontam um aumento significativo no uso de textos literários como possibilidade de educação linguística em língua inglesa, muito embora ainda haja muitos textos presentes nos livros didáticos que configuram pretexto para outros fins que não a leitura literária.

Palavras-chave: Educação Linguística em Língua Inglesa. Ensino Médio. Literatura. Livro Didático.

ABSTRACT

This research aims to investigate how the textbook enables English language education in high school through literature. Therefore, a qualitative and quantitative bibliographic research was carried out in order to identify and analyze the literary reading proposals present in the collections approved by the National Textbook Program 2018. From the considerations of Bakhtin (2014), Kress (2001, 2006), Candido (2004), Cosson (2007), Ferraz (2015, 2018), Duboc (2011, 2015, 2019) and The New London Group (1996) as a theoretical and methodological basis because they are theories that allow us to analyze language as a social phenomenon and to reflect on literary texts in English as possibilities of meaning making. We also refer to official federal and Espírito Santo state documents to understand reading and teaching proposals. The results point out to a significant increase in the use of literary texts as a possibility for language education in English, although there are still many texts present in textbooks that constitute as a pretext for purposes other than literary reading.

Keywords: English Language Education. High School. Literature. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da pesquisa	33
Figura 2 - Encaminhamento didático pedagógico de Bakhtin/ Volochinov	64
Figura 3 – Texto literário coleção Way to Go	80
Figura 4 – Texto literário coleção Way to Go II	80
Figura 5 – Texto literário coleção Learn and Share in English	83
Figura 6 – Texto literário coleção Learn and Share in English II	85
Figura 7 – Texto Literário coleção Circles	92
Figura 8 – Texto literário coleção Voices Plus.....	95
Figura 9 – Texto literário coleção Voices Plus.....	96
Figura 10 - Títulos das unidades da coleção.....	102
Figura 11 – Os manuais da coleção.....	102
Figura 12– Proposta de leitura Alive High	104
Figura 13 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High	106
Figura 14– Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High	107
Figura 15 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High	107
Figura 16 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High	108
Figura 17 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High	109
Figura 18 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High	110
Figura 19 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High	111
Figura 20 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High	111
Figura 21 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High	112
Figura 22 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High	113
Figura 23 - Títulos das unidades da coleção.....	117
Figura 24 – O Manual do Professor – Way to go	118
Figura 25 – Proposta de leitura Way to Go	120

Figura 26 – Continuação da proposta de leitura Way to go	122
Figura 27 - Continuação da proposta de leitura Way to go	123
Figura 28 - Continuação da proposta de leitura Way to go	124
Figura 29 - Continuação da proposta de leitura Way to go	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento quantitativo da coleção Way to Go	77
Quadro 2 - Levantamento quantitativo da coleção Learn and Share in English	81
Quadro 3 - Levantamento quantitativo da coleção Alive High	86
Quadro 4 - Levantamento quantitativo da coleção Circles	90
Quadro 5 - Levantamento quantitativo da coleção Voices Plus	94
Quadro 6 – Descrição das seções da coleção Alive High	100
Quadro 7 – Descrição do box e apêndice da coleção Alive High	101
Quadro 8 – Descrição das seções da coleção Way to go	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- quantitativo geral do texto literário em todas as coleções	98
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBC - Currículo Básico Comum

EM - Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ILF - Inglês como Língua Franca

LD - Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LI - Língua Inglesa

OCEM – LE - Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SEDU - Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	19
1 O CONTEXTO DE PESQUISA E O DESIGN METODOLÓGICO.....	26
1.1 O LOCAL DE ONDE FALO	26
1.2 OBJETIVOS	30
1.2.1 Objetivo Geral.....	30
1.2.2 Objetivos específicos	30
1.3 O DESIGN METODOLÓGICO DA PESQUISA	31
2 DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO	35
2.1 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS	35
2.2 ESTRUTURALISMO E PÓS-ESTRUTURALISMO: IMPLICAÇÕES DESTAS CORRENTES FILOSÓFICAS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO	46
2.2.1 Concepções estruturalistas e seus impactos na educação linguística em língua inglesa no Ensino Médio	47
2.2.2 Concepção pós-estrutural da linguagem e suas potencialidades na educação linguística em língua inglesa no Ensino Médio	51
2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO	54
2.3.1 Gêneros discursivos e ensino: uso vivo da linguagem	62
2.4 AFINAL, QUAL O LUGAR DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA?	66
3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS PERCEPÇÕES	70
3.1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL	70
3.2 O LIVRO DIDÁTICO NO SÉCULO XXI: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD	74
3.3 A PRESENÇA DA LITERATURA NO LIVRO: UM OLHAR QUANTITATIVO	75

4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS COM TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO	100
4.1 ALIVE HIGH: UMA ANÁLISE QUALITATIVA	100
5 ENCERRANDO A CONVERSA	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – ENTREVISTA COM VERA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA	139
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ROGÉRIO TÍLIO	141

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

“Reading is our means of engaging with the world”

(Gunther Kress, Before Writing, 1997, p.97)

Antes mesmo de sermos capazes de ler as palavras, ou decodificar a forma escrita de uma língua, somos capazes de ler imagens, cores, formatos, gestos, sabores, cheiros, tato, a natureza, o papel, as texturas, as pessoas e no contexto moderno e globalizado, as telas (KRESS, 2006). Tudo que fazemos, somos ou compartilhamos é impregnado de sentidos, de modo que na atualidade comunicar-se implica compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos.

A linguagem escrita ocupa lugar de privilégio nas relações sociais, no entanto, em um mundo em que a construção de sentidos e significados advém de uma gama de fontes, formatos e meios de comunicação que se apresentam a nós das mais variadas formas, ser letrado já não significa saber ler e escrever apenas (LOVE, 2008), ser letrado envolve muito mais do que simplesmente operar o sistema linguístico (COPE; KALANTZIS, 2006). Na sociedade contemporânea a noção de linguagem é ampliada para outros modos como as imagens, os sons e os gestos que propiciam outras formas de negociação de significado e complementam a leitura e escrita da linguagem verbal que representam duas formas entre tantas possibilidades de se comunicar e fazer sentido (KRESS, 2006).

Reconhecemos que comunicar-se envolve “[...] atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2005, p.131), logo, acentuamos que este trabalho versa sobre o texto literário presente em livros didáticos de Língua Inglesa para o Ensino Médio, pois “o texto é sempre uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades” (GERALDI, 2006, p.21); compreendemos a leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa como prática sociocultural, afinal

O texto é o melhor lugar de expressão da dialética entre estabilidade e instabilidade da língua. É por isso, também, que no texto se encontram os rastros de subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos (GERALDI, 2006, p.16).

Desse modo, a leitura de textos pode ser compreendida como um processo de interação social, pois para haver interação é preciso ter dois elementos e que estes elementos se relacionem de alguma forma, sejam eles leitor e texto, leitor e autor ou até leitor e outros leitores; desta maneira, quando relacionados entre si, esses elementos, no processo de interação, se modificam em relação ao outro. Logo, quando há interação, as pessoas mudam e, ao mudar, mudam a sociedade em que estão inseridas. No caso da leitura, Leffa (1999, p.31) afirma que “a transformação ocorre porque ler é desvelar o desconhecido e quem lê o faz para alguém”. Nesta perspectiva, compreendemos a leitura literária como possibilidade de transformação.

Consideramos, portanto, o texto literário como espaço de interação social e de transformação. Candido (2004) considera a literatura um direito inalienável do qual o ser humano nunca poderia ser privado, como alimentação, moradia, vestuário, instrução, saúde, liberdade individual, amparo da justiça pública, a opinião e o lazer. Para o autor não há povo nem homem que possa viver sem literatura, porque é impossível viver sem experimentar nenhum tipo de fabulação; reitera que a literatura, o universo fabulado é manifesto em todos nós, “[...] analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco” (CANDIDO, 2004, p.175).

De fato, não é possível viver sem se comunicar e sem entrar em contato com o mundo da poesia. A literatura, portanto, é uma necessidade universal que precisa ser suprida, logo, é um direito. Destarte, se literatura é um direito humano, é por meio dela que os sujeitos se tornam humanizados; Candido (2004) entende por humanização:

O processo 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 (CANDIDO, 2004, p.180).

Isto posto, um sujeito humanizado é aquele que compreende e respeita as diferenças, que problematiza as questões sociais. A literatura potencializa este espaço de humanização, de diálogo, porque é o meio que o homem tem de saciar o desejo de conhecer outras formas de representação da realidade, de ver o mundo pelos olhos de outros para construir a partir de uma realidade social outros imaginários, outros espaços que possibilitem com que os sujeitos percebam e identifiquem outras realidades “porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2007 p.16) e por possuir esta função de tornar o mundo mais compreensível transformando sua “materialidade em palavras de cores, odores, sabores, e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2007 p. 17).

Situamos a literatura como possibilidade de aprendizado de um novo idioma, neste caso, a língua inglesa (doravante LI). Para tanto, concordamos com Ferraz (2015, p. 82) que “o desafio é ir além do instrumental, passar de uma visão de ensino/aprendizagem de línguas para educação em línguas estrangeiras” porque também compreendemos que para além de ensinar um idioma estrangeiro, a educação linguística em LI enseja a formação de indivíduos não dissociada de seus valores sociais e culturais, afinal “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2014, p.282).

Consideramos o texto literário como possível espaço de aprendizado de um novo idioma. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) enfatizam que a leitura em língua estrangeira deve ser privilegiada, por ser de mais fácil acesso a professores e alunos, contudo, o documento não desvia o ensino de habilidades orais; nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio Língua Estrangeira (OCEM - LE) (BRASIL, 2006), a leitura continua prestigiada, tem outros objetivos que levam em consideração o cenário atual em que a globalização nos remete, por exemplo, a formas diferenciadas de se comunicar (meios digitais, imagens, sons, hiperlinks, textos impressos, livros, entre tantos outros) para um ensino de línguas de forma significativa e que atenda a tantas

demandas e necessidades de um processo multifacetado como a paisagem comunicativa nos dias atuais.

Ambas as diretrizes demarcam o texto como ponto de partida para outras atividades que envolvem aprender uma nova língua como ler, falar, ouvir, escrever. Salientamos que os documentos não necessariamente delimitam o texto literário, mas os diversos gêneros textuais. Em vista dessa não orientação direta para o texto literário, interessa-nos problematizar: **se a literatura é um direito indispensável para a humanização dos sujeitos (CANDIDO 2004), por que não promover uma educação linguística em língua inglesa por meio da literatura e do texto literário?**

A partir desta questão, se concordamos que o ser humano tem o direito a bens fundamentais como casa, comida, instrução, saúde (que não fazem parte da realidade de todos os brasileiros) ter o direito a “ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven” (CANDIDO, 2004, p. 172) configuram direitos essenciais para formação humana, logo, se ao aluno da escola pública brasileira é negado este contato com a literatura em casa, a escola tem o dever de proporcionar esta experiência (inclusive nas aulas de língua inglesa) que é tão essencial quanto ter onde morar, o que comer e vestir, pois “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 186).

De acordo com artigo 35 da Lei de Diretrizes e Base (doravante LDB) nº9394/96, um dos objetivos do Ensino Médio (doravante EM) é o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

Proporcionar uma educação linguística que se vale da literatura para formação humana está em consonância com um dos objetivos do EM, pois a literatura contribui para uma formação por completo, omnilateral, que humaniza o sujeito, pois “[...] tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2004, p. 175). Por este motivo, o direito de estar presente no currículo como possibilidade de formação nas aulas de LI no EM, uma vez que o ensino de LI busca estender o horizonte de interação do aprendiz para além de sua comunidade linguística, ou seja, fazer com que ele entenda que há

uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem que pode ser contextual, social, cultural e histórica. O valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos.

Interessa-nos trazer à baila para esta conversa também os objetivos das aulas de LI na educação básica. Monte Mór e Menezes de Souza nas OCEM - LE (BRASIL, 2006) esclarecem que os objetivos das aulas de inglês na escola pública são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas, ratificando, ainda, que há uma confusão de papéis. Os discursos acerca dos motivos que levam as pessoas a aprender uma língua estrangeira recaem na maioria das vezes sob o mercado de trabalho, para a ascensão de um cargo ou para concorrer a uma vaga de emprego; não que a educação linguística em língua estrangeira na escola pública negligencie o mercado, mas propõe uma conciliação entre as perspectivas linguísticas e socioculturais (BRASIL, 2006).

Os cursos de idioma objetivam um nível instrumental, linguístico e comunicacional; o inglês é visto como capital simbólico, cultural e econômico obrigatório. Jordão (2004) ilustra esta visão de ensino aprendizagem de inglês (para nós educação linguística em língua inglesa) afirmando que esta se tornou uma “commodity” – o inglês é vendido como um produto para um fim específico, para um grupo limitado da sociedade que pode pagar por esse produto com a finalidade de se aprender um idioma meramente para conquista de ascensão econômica e cultural.

Uma visão de língua inglesa apenas como capital simbólico (que é a visão que permeia o imaginário dos brasileiros) difere do objetivo das aulas de inglês na educação básica que aponta para o desenvolvimento de “consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p.90). É compreender o idioma estrangeiro para além de conquista de ascensão social, mas apresentar através do idioma uma nova forma de pensar e agir no mundo.

De forma generalizada, há a crença de que não se aprende inglês na escola pública porque os alunos não terminam o EM falando inglês fluentemente (como se espera de um curso de idioma). Concordamos com Apple (2005, p.15) quando afirma que “as pessoas são convencidas que tudo que é público

é ruim”, argumentos como esses reverberam nos alunos de modo que acreditam não ser possível aprender inglês na escola e que só se aprende o verbo *to be*.

Em geral, na maioria dos espaços, o ensino de língua inglesa nas escolas públicas revela carência de professores com boa formação linguística e pedagógica, reduzido número de horas destinado ao estudo de língua estrangeira, alunos desmotivados e escolas sucateadas, que por vezes denunciam um ensino monótono e repetitivo que desmotiva professores e alunos e deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

Na maior parte dos casos, as estratégias e metodologias de ensino utilizadas por professores em sala de aula priorizam o aprendizado da gramática e leitura; o livro didático (doravante LD) de LI é pouco ou nunca usado tendo por base a justificativa de que este recurso é incompatível com o nível linguístico dos estudantes. No entanto, apesar do LD ser avaliado por alguns profissionais como material de pouca compatibilidade com a realidade da sala de aula, apontamos que em muitos contextos educacionais o LD tem sido a única realidade para o ensino de línguas; afinal, mesmo diante de todas as dificuldades no ensino de inglês na educação básica, concordamos com Leffa; Irala (2014, p.267) que “não é mais possível contentar-se com o básico, restrito, para a maioria, a meia dúzia de palavras isoladas ou expressões formulaicas ou alegóricas nas línguas adicionais”.

Além disso, há também uma “visão estereotipada do professor de línguas como ser acrítico, como se as aulas de língua estrangeira não fossem corresponsáveis pelo desenvolvimento da cidadania crítica com as demais disciplinas curriculares” (DUBOC, 2015 p.15).

Corroboramos com os postulados de Ferraz (2015) e Duboc (2015) que ancorados por Pennycook (2010), Rajagopalan (2003), Monte Mór (2006, 2008, 2010, 2013) defendem uma educação linguística em língua inglesa que seja corresponsável pela formação crítica dos estudantes. Ferraz (2015) compreende o termo “crítico” como possibilidade de: a) interpretação de ser no mundo e se relacionar com o mundo através de processos reflexivos de modo que torne possível aos jovens se posicionar na sociedade, a suspeitar e

questionar as verdades; b) entender os processos de transformação e de ruptura que possibilita a reflexão acerca de paradigmas e questionamento de conceitos; c) para a construção de sentidos (*meaning making*) e desenvolvimento da criticidade.

Ensinar e aprender uma língua estrangeira/adicional vai além de ensino de regras gramaticais. Como seria então promover uma educação linguística em língua inglesa para além das regras gramaticais? As regras devem ser apresentadas de forma contextualizada com vistas à formação de um sujeito que saiba se posicionar na sociedade, que tenha capacidade de questionar, argumentar, analisar de forma racional, ler textos verbais e não verbais, e, sobretudo um cidadão que saiba falar, ouvir e interpretar o silêncio, que é tão importante quanto expressar-se oralmente (DUBOC, 2015).

Portanto, um ensino de línguas significativo precisa envolver o “desenvolvimento da criticidade, da cidadania por meio das práticas linguísticas (gramática, vocabulário e pronúncia) e das práticas críticas (ensino do contextual cultural e multifacetado)” (FERRAZ, 2018, p.48).

Acreditamos que o texto literário se apresenta como uma possibilidade de educação linguística em língua inglesa que seja significativa, pois o uso da literatura pode incentivar o aluno a uma postura crítica, a criatividade e a imaginação - já que este gênero é repleto de linguagem poética (figuras de linguagem, sonoridade, ritmo) além de diversos estilos de escrita e questões culturais. O texto literário pode também despertar o interesse dos alunos por ressaltar a subjetividade e proporcionar uma visão mais ampla e rica de informações, pois a literatura quebra o uso de atividades comuns em sala de aula (DUFF; MALEY, 2003).

Com o propósito de buscar respostas para os questionamentos levantados acerca do uso do texto literário para a educação linguística em língua inglesa articulados às reflexões aqui propostas em relação a texto, leitura, literatura, na seção seguinte apresentamos o contexto em que esta pesquisa se situa e a metodologia que a conduzirá.

1 O CONTEXTO DE PESQUISA E O DESIGN METODOLÓGICO

“Child, said the Lion, I am telling you your story, not hers. I tell no-one any story but his own”. (C.S. Lewis, The Horse and His Boy, 1954 p. 89).

Tendo em vista a problemática situada na seção anterior, julgo importante apresentar os caminhos percorridos para realização deste trabalho no princípio desta conversa, porque compreendo que o contexto dessa pesquisa diz muito sobre meu lócus de enunciação, o que possibilitará ao leitor compreender melhor de onde falo e porquê. Após demarcar de onde falo, apresento na próxima seção minhas perguntas de pesquisa, objetivos e o *design* metodológico para que considerações aqui tecidas sejam compreendidas dentro de um contexto específico.

1.1 O LOCAL DE ONDE FALO

Nosso papel de professores não existe sem o papel do aluno e o papel de aluno não existe sem o papel do professor. Nossas ações, gestos e palavras dirigem-se a nossos alunos. Eles existem em função de nossos interlocutores que compõem um auditório social que ‘afeta’: orienta nossas escolhas, nossos modos de dizer, regula nosso atuar...

(Roseli Aparecida Cação Fontana, Sobre a aula: uma leitura pelo avesso, 2001, p.33).

Desde a infância sempre gostei de histórias, a leitura, as palavras faziam parte da minha vida constantemente, a literatura me permitia ter acesso a experiências que não eram minhas, conseqüentemente, na escola minhas preferências e escolhas recaíam continuamente para os estudos da história, das palavras e da linguagem. Por esses motivos, decidi cursar Letras Português/Inglês, porque este curso propiciava a junção do meu gosto pelo estudo de línguas e pelo estudo da história através da literatura.

Em 2013, logo após a conclusão da graduação, passei em concurso público para professora de inglês da rede estadual de ensino do Espírito Santo, período em que o livro didático de Língua Estrangeira Moderna¹ (doravante LEM) para o Ensino Médio havia recentemente chegado às escolas através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. O livro escolhido pela escola em

¹ Usa-se o termo Língua Estrangeira Moderna porque estão inseridas neste contexto a Língua Inglesa e a Língua Espanhola.

que comecei a lecionar era o *Upgrade your English* (AGA, 2012) e aquele objeto despertou em mim muitos sentimentos, primeiro o de conquista - em ver reconhecimento da matéria que leciono ter o livro, que até o momento historicamente não havia sido distribuído para o Ensino Médio da educação básica. Segundo, a curiosidade de entender o novo material, terceiro, o medo e a insegurança de como usá-lo e por fim, a reação dos meus alunos.

“Para que aprender inglês se não sei falar nem o português”? “Para que aprender inglês se eu nunca vou morar fora do Brasil”? “Professora, este texto está em inglês, como que eu vou ler se eu não entendo”? “Não sei nem o verbo *to be*”. Esses enunciados recorrentes nas minhas aulas me levaram a vários questionamentos e a buscar por respostas que me levaram a lembrar de minha formação escolar. Recordo-me de um ensino de inglês imbricado por aquisição vocabular e regras gramaticais que, descontextualizadas, mostravam-se sem objetivo para minha realidade; linha de ensino que também se fez presente durante minha graduação e em cursos de idioma que lecionava.

Inicialmente, este ensino pautado na estrutura da língua (o único que conhecia) refletia minhas escolhas enquanto professora, e ecoava também em minha sala de aula. Portanto, como então promover uma educação linguística que fizesse sentido para o meu aluno? Minha mudança pessoal de visão acerca do ensino de LEM na escola pública se deu por meio de participação de encontros promovidos pela Associação de professores de inglês do Espírito Santo – APIES que, de acordo com Leffa (2008), contribuem para formação do professor de línguas de duas maneiras fundamentais:

As associações de professores podem desempenhar dois papéis importantes na formação do professor, um interno e outro externo. Internamente, a associação pode promover a interação entre seus associados, basicamente pondo os professores em contato uns com os outros para a troca de ideias e experiências. Externamente, espera-se que a associação contribua para a defesa dos interesses de seus associados (LEFFA, 2008, p.362).

Considero a presença nessas formações um marco em minha formação profissional, foi o meu primeiro despertar para um ensino de inglês não dissociado da prática social. A partir desse momento, passo a compreender melhor o uso do livro didático, percebo o quanto este material está associado às pesquisas em educação linguística pelo viés de um projeto de multiletramento em consonância com as OCEM-LE (BRASIL, 2006). Contudo,

ainda percebo o livro didático de língua inglesa ocupando as prateleiras das escolas, sendo pouco ou nunca usado. Em conversas informais com colegas as justificativas para o não uso do LD são de o livro não contemplar o nível linguístico dos estudantes, pois acreditam que o LD não atende à realidade da escola; o não uso também é justificado por trazer pouca ou quase nenhuma atividade em língua portuguesa e que os alunos não levam o livro para a escola.

Minha experiência em sala de aula com o uso de textos literários mudou minha percepção de ensino de línguas e pela primeira vez pude vivenciar de fato meus alunos empenhados e participando ativamente das aulas de inglês. Essa iniciativa se deu após explorar um *site* recomendado por colegas na associação de professores e utilizar um plano de aula sobre a obra “Orgulho e Preconceito” de Jane Austen, tema que também estava presente no livro didático “Alive High” do segundo ano do ensino médio na seção “time for literature” e foi usado como material de apoio.

As aulas foram planejadas para um trimestre e foram executadas de maneiras multimodais tais como: a leitura de capítulos da obra no original, discussão sobre os capítulos lidos e explanação de palavras ou termos usados na língua inglesa que poderiam não fazer sentido na língua portuguesa, atividades escritas sobre os personagens principais, estudo do uso de adjetivos, apreciação do filme seguido de um júri simulado em que o personagem principal era acusado de ser preconceituoso e a defesa argumentava a seu favor.

Foi um trabalho grande, de longo prazo, que envolveu muitos alunos e colegas de outras disciplinas como Arte e Língua Portuguesa, no entanto, o *feedback* positivo de meus alunos dos segundos anos do ensino médio regular do turno matutino (que têm duas aulas semanais) foi importante para que eu reconhecesse e compreendesse que ensinar inglês na escola pública não é mito e que de fato é totalmente possível, e que ensinar inglês pelo viés literário poderia responder à pergunta que me inquietava a promover uma educação linguística que fizesse sentido ao meu aluno.

Essa experiência em minha prática pedagógica como professora de língua inglesa na educação básica que me impulsionou para realizar e delinear essa

temática para a presente pesquisa. Justifico a relevância desse trabalho primeiramente, em razão de o livro didático de Língua Inglesa ser instrumento de trabalho do professor da escola pública e um material que nos permite muitas brechas para pesquisar. Em segundo lugar, porque em alguns espaços o livro didático é um dos únicos meios de apropriação de leitura de textos literários em inglês por alunos da educação pública, uma vez que falo de um lugar onde não há acesso a livrarias ou bibliotecas com acervo literário em inglês.

Além disso, essa investigação nasce de minha vivência com meus alunos em sala de aula, da minha tentativa de promover uma mudança de sentimento e de expectativas nos alunos e em mim mesma quanto as possibilidades de aprender um novo idioma que vá além de mera decodificação de palavras e frases e ensino metalinguístico.

Para ilustrar essa mudança de sentimento e expectativas, trago a fala de uma aluna acerca da experiência de estudar literatura nas aulas de inglês: *Pois é um lado desconhecido das aulas, principalmente inglês que as pessoas estão sempre reclamando em aprender só o “verbo to be”. Dá para entender mais, explorar a imaginação e o conhecimento de época.*²

Sendo assim, completo o percurso e contexto que me levou a pesquisar e minha justificativa para realizar este trabalho com Leffa (2008) que faz uma analogia do verbo ensinar com a profissão do professor de inglês, nas palavras do autor:

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. (LEFFA, 2008, p.354)

Este sentimento de poder tocar na essência do ser humano, afetar e ser afetada através do trabalho com a educação linguística em LI que seja contextualizada e que faça sentido para o meu aluno que me move como professora. Assim, com este breve relato acerca do meu percurso, sigo para a apresentação de minhas perguntas de pesquisa para este estudo que pretende

² Fala de uma aluna registrada após avaliação das aulas do segundo trimestre de 2018, em que a literatura foi utilizada como espaço para potencializar o aprendizado da língua inglesa.

investigar como estão propostas as atividades de leitura literária no livro didático.

- Como a literatura é proposta nos livros didáticos do PNLD 2018 para o ensino de Língua Inglesa?
- As propostas com o texto literário em livros didáticos do PNLD 2018 se configuram como pretexto para outros fins que não a leitura literária?
- O texto literário aparece como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma educação linguística ou para situar informações estéticas e pretexto para ensino metalinguístico?

Para responder a estas perguntas, apresento meus objetivos:

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar como os livros didáticos do PNLD 2018 podem possibilitar a educação linguística em língua inglesa por meio da literatura.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar as propostas de leitura literária presentes em livro didático de língua inglesa do Ensino Médio;
- Analisar como as atividades são propostas a partir dos textos literários em livro didático;
- Compreender como os textos literários em livros didáticos podem contribuir para uma educação linguística em língua inglesa.
- Verificar a consonância dos livros didáticos de LI com as políticas nacionais de educação linguística.

1.3 O DESIGN METODOLÓGICO DA PESQUISA

*O pesquisador reatualiza o mundo no objeto que investiga. A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê.
(Evandro Ghedin; Maria Amélia Santoro Franco, *Questões de método na construção da pesquisa em educação*, 2011, p. 78).*

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico porque tem por *design* o levantamento de dados, procedimento que se vale de “fontes de papel” (GIL, 2008, p. 48). Também devemos apontar o aspecto qualitativo da pesquisa, porque nos permite uma análise baseada nas interpretações dos dados presentes em nosso percurso investigativo, bem como a reflexão acerca dos resultados dessa análise (LAVILLE; DIONE, 2008). Nosso objeto de pesquisa é o livro didático de Língua Inglesa para o Ensino Médio, pois o livro didático é parte importante do currículo, ferramenta valorosa na prática pedagógica no contexto brasileiro (TÍLIO, 2012). Justificamos esta escolha, em consonância com o que diz Gimenez (2009) que

[...] o livro didático sai da mesa, e suas características e uso potencial tornam-se objeto de análise. Nesse percurso, ele é transformado pelo conhecimento prático do professor em interação com referenciais teóricos relacionados a objetivos para a aprendizagem de língua estrangeira. Estes, definidos a partir das necessidades sociais, determinam o que é relevante e o que é descartável (GIMENEZ, 2009 p.10).

Portanto, este movimento de sair da mesa, as características e o uso potencial figuram para nós o LD como objeto de pesquisa. A pesquisa se desenvolve em duas fases, no primeiro momento fizemos um levantamento do quantitativo geral de textos literários das cinco coleções aprovadas em 2018 pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) para o EM, quais sejam: **Way to go** de Cláudio Franco e Kátia Menezes; **Learn and share in english** de Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso; **Alive high** de Vera Menezes, Junia Braga, Ronaldo Gomes, Marisa Carneiro, Marcos Racilan, Magda Velloso; **Circles** de Viviane Kirmeliene, Carolina Pereira, Elaine Hodgson, Rita Ladeia e **Voices plus** de Rogério Tílio. O objetivo dessa primeira etapa é mapear e quantificar os textos literários em cada coleção para termos uma dimensão do espaço que este gênero ocupa dentro do LD.

Como esta pesquisa é uma pesquisa de mestrado a ser desenvolvida dentro de um período demarcado de tempo, fizemos um recorte para a segunda etapa que consiste em uma análise qualitativa das propostas de leitura a partir do texto literário.

Isto posto, elegemos **duas coleções** para esta análise, a coleção *Alive High* (PAIVA *et al.*) porque é a coleção escolhida pela escola que atuou e a *Way to Go* (FRANCO; TAVARES) porque é a segunda escolha do município de Nova Venécia –ES para língua estrangeira moderna – Inglês no EM. Nas propostas de trabalho com a literatura nas duas coleções de LD selecionadas observamos: a organização composicional das propostas (layout), a forma como as questões são problematizadas, as possibilidades de *meaning making* e os gêneros selecionados, pois um ensino de línguas significativo precisa envolver o “desenvolvimento da cidadania por meio das práticas linguísticas (gramática, vocabulário e pronúncia) e das práticas críticas (ensino do contextual cultural e multifacetado)” (FERRAZ, 2018, p.48).

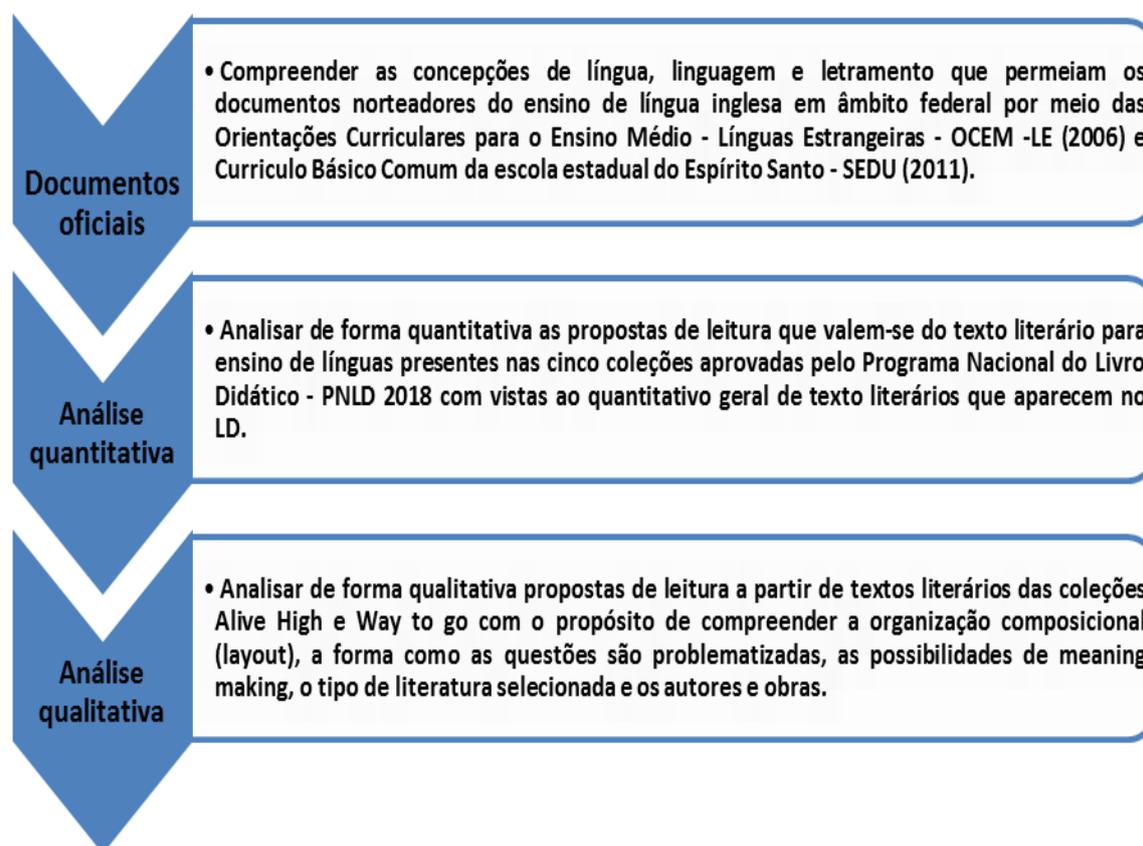
No capítulo, intitulado *Dos documentos oficiais à concepção de língua e linguagem na educação linguística em língua inglesa no Ensino Médio*, analisamos os documentos oficiais para ensino de LI no Brasil – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM - LE (2006) e o Currículo Básico Comum – CBC da escola estadual do Espírito Santo (2011) com o intuito de compreender quais as intersecções entre esses documentos bem como as noções de língua, texto, produção de sentido e agência para formação de sujeitos humanos de uma postura crítica e reflexiva.

Em seguida, *O Livro Didático de Língua Inglesa no Ensino Médio: algumas percepções* apresentamos um panorama histórico da educação linguística em língua inglesa e um olhar sobre o livro didático no Brasil; uma **análise quantitativa** do espaço ocupado pela literatura em todas as cinco coleções aprovadas no PNL 2018 de LI para o Ensino Médio, quais sejam: *Alive High*, *Way to Go*, *Circles*, *Voices* e *Learn and Share in English*. Com base nesse levantamento também buscamos compreender em diálogo com vozes de autores das coleções que foram feitas entrevistas sobre o processo de inserção e seleção das propostas com o uso do texto literário no LD.

No capítulo 4, apresentamos a *Análise das propostas com texto literário no livro didático* com o objetivo analisar de forma **qualitativa** algumas propostas a fim de compreender o *layout*, bem como as possibilidades de *meaning making* e formação de leitores críticos. Por necessidade de recorte, por se tratar de uma pesquisa de mestrado, selecionamos duas coleções “Alive High” e Way to go” para análise mais detalhada das propostas de leitura literária; o critério utilizado para escolher as obras foi por estas duas terem sido escolhas dos professores do município de Nova Venécia - ES.

Em resumo, o *design* da pesquisa enseja compreender a educação linguística em língua inglesa por meio dos textos literários presentes no livro didático, ancorando-se em duas análises, uma quantitativa com vistas a compreender o espaço que a literatura ocupa dentro do LD, bem como em uma análise qualitativa de algumas propostas de leitura de textos literários de duas coleções selecionadas. Para ilustrar o que falamos, abaixo trazemos uma sequência do que realizamos:

Figura 1 – Fases da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

Por fim, em *Encerrando a conversa* realizaremos um apanhado geral das discussões possibilitadas pela análise qualitativa bibliográfica dos livros didáticos, no intuito de responder aos questionamentos levantados no início desta pesquisa. Salientamos que o encerrar a conversa, de forma alguma indica o fim desta pesquisa nem sequer do debate. A ideia é justamente propiciar e motivar intercâmbio de teorias, relatos de experiências e a possibilidade de futuras pesquisas que abordem o objeto de estudo de maneira diferente ou outras questões que não foram incluídas no recorte feito aqui.

2 DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora.
(Vilson Leffa, *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*, 2008, p.354).

A sociedade está em constante transformação, as tecnologias, o acesso à informação e a forma como as pessoas relacionam-se umas com as outras e com o mundo mudam continuamente. Evidentemente, essas mudanças reverberam em todas as áreas da educação, inclusive nas línguas estrangeiras que são fortemente influenciadas por essas rápidas mudanças.

Trazemos à baila para esta discussão dois documentos oficiais que regem o ensino de LI no Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (doravante OCEM – LE) em âmbito nacional e o Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo (doravante CBC) em âmbito estadual. Nosso intuito é um breve estudo sobre essas duas propostas para o ensino de inglês a fim de investigar quais são os direcionamentos dados por estes documentos quanto às concepções de língua, linguagem e letramento.

2.1 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino (Edgar Morin, *A cabeça bem-feita*, 2000, p. 20).

Tendo em vista que esta pesquisa tem um recorte para educação linguística em língua inglesa no ensino médio, propomos um breve estudo das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Estrangeira – OCEM - LE (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006) e Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo - CBC (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Faz-se mister ressaltar que as OCEM-LE não objetivam substituir outros documentos de natureza parecida, mas reaver as discussões já tecidas anteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e

Parâmetros Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) com o propósito de ampliar os conceitos e proporcionar práticas pedagógicas alternativas a fim de tentar responder as demandas educacionais da atualidade. O documento também destaca que não pretende trazer receitas para resolução dos problemas do ensino de línguas, mas, sobretudo instigar reflexões teóricas, pedagógicas e educacionais emergentes da nova configuração de interação da atualidade.

Iniciaremos pela análise dos objetivos das OCEM - LE (2006), pois este foi um documento norteador para a composição do CBC (2011), em sua introdução as OCEM-LE trazem como objetivo do documento:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores 'globalizantes' e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; **introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas** (BRASIL, 2006, p.87, grifo nosso).

Chamamos a atenção para o objetivo *introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas* porque estes são os conceitos que desejamos investigar e comparar dentro das duas propostas com a finalidade de compreender e ter um panorama geral de como as duas propostas estão estruturadas e se as filiações epistemológicas de ambos documentos são coerentes uma com a outra, uma vez que a proposta de âmbito estadual teve por modelo a de âmbito federal.

As OCEM-LE estão divididas em cinco partes, quais sejam: 1) o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania; 2) inclusão/exclusão – global/local; 3) letramento; 4) orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento) e 5) considerações finais.

Em síntese, o documento retrata **cidadania** como um valor social a ser desenvolvido nas aulas de todas as disciplinas escolares, inclusive as de línguas estrangeiras, o conceito vai muito além de civismo ou patriotismo; é o desenvolvimento de um olhar crítico do indivíduo quanto ao papel que ele ocupa na sociedade, papel este que ultrapassa saber usar determinada língua para fins comunicativos. Em outras palavras, é pensar a linguagem como um fenômeno para além dos aspectos comunicativos, mas como um fenômeno que possibilita a cidadania, numa dimensão que humaniza, constitui o sujeito e revela identidades. Afinal, as aulas de línguas estrangeiras na educação básica buscam “cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (BRASIL, 2006, p.91), preocupações que podem ser ilustradas como o desenvolvimento da consciência social, criatividade e mente aberta para conhecimentos novos.

Outra discussão retomada pelas OCEM-LE são **inclusão/exclusão – global/local** que fomentam o debate entre políticas educacionais e projetos de inclusão que ultrapassam o âmbito escolar. Promover o aumento do conhecimento de mundo dos indivíduos a fim de que as disciplinas escolares estejam voltadas para os contextos de vida e sociedade que fazem parte da realidade dos alunos são imprescindíveis para que estes sintam-se incluídos. Sobre a perspectiva de inclusão e exclusão, versam também os avanços científicos e tecnológicos que precisam ser encarados como prática social e não apenas como aquisição de novas tecnologias; o documento ainda adverte que o efeito da inclusão digital pode ser oposto, ao invés de incluir, a falta de acesso às tecnologias pode ser excludente.

Após elucidar considerações acerca de cidadania, exclusão/inclusão e local/global as OCEM-LE adentram a seara dos **letramentos e multiletramentos**, pois estes se mostram como possibilidades de materialização das discussões e problematizações provocadas acerca da educação de línguas estrangeiras em tempos globais, cidadania e inclusão – temas sustentados pelas orientações que afirmam que:

- 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a

multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio a massa de informação a qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (BRASIL, 2006, p. 97).

Todas essas mudanças no campo da comunicação e das tecnologias da informação (NEW LONDON GROUP, 1996) apontam para mudanças na produção de significado dos sujeitos já que estes são expostos a uma gama de modos representacionais jamais pensados antes; os estudos dos letramentos estão diretamente relacionados aos modos culturais de usar a linguagem, pois podem “coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional” (OCEM 20016, p 98). As orientações afirmam que a comunicação não pode ser desvinculada por seus usuários de seu contexto de uso.

De posse deste panorama geral das OCEM-LE, traçaremos agora também uma visão geral do CBC para posteriormente aprofundarmos nossa discussão acerca das bases epistemológicas que estas duas propostas curriculares de escalas distintas apresentam em relação à língua, linguagem e letramento.

O Currículo Básico da Escola Estadual (ESPÍRITO SANTO, 2011), afirma ancorar-se nas OCEM-LE (2006) para situar os objetivos do ensino médio, bem como a função que a língua inglesa assume dentro desta etapa escolar. O documento está dividido em quatro partes: 1) Importância da disciplina para a formação humana; 2) Objetivos da disciplina – Língua Estrangeira Moderna; 3) Principais alternativas metodológicas; 4) Conteúdos básicos em comum.

Na primeira parte que discorre sobre a *importância da disciplina para a formação humana* são trazidas as considerações das OCEM-LE nas palavras de Van Ek; Trim (1984) quanto às possíveis contribuições de uma aprendizagem de línguas estrangeiras para além de qualquer instrumentação linguística. Em resumo, segundo os autores, a aprendizagem de Línguas Estrangeiras pode contribuir para:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica [...].
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem [...].
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário [...]. (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.14; BRASIL 2006, p.92).

Além de compreender o ensino de língua inglesa como espaço de ampliar as possibilidades de interação das mais variadas formas, o currículo estadual pontua a rápida evolução das tecnologias e que estas mudanças demandam novas pedagogias, além de apontar temas como a globalização e o trabalho com conhecimentos globais em contextos locais – o que de certa forma está em consonância com a proposta das OCEM-LE.

Em ambas as propostas **linguagem** é concebida como heterogênea - cada língua é construída por um conjunto de variantes que mudam de acordo com o contexto e finalidade da interação. Em consonância com esta heterogeneidade da linguagem está a cultura, pois “tanto a linguagem como a cultura se manifestam não como totalidades globais homogêneas, mas como variantes locais particularizadas em contextos específicos” (BRASIL, 2006, p.103). Desse modo, as OCEM-LE compreendem linguagem como construção de sentidos de forma situada e contextualizada a uma determinada cultura; noção proveniente de uma visão pós - estruturalista da linguagem que rejeita a interpretação de língua como código linguístico fixo, abstrato e estanque.

Por este mesmo viés o CBC compreende **língua** como construção social através do aporte teórico de Vygotsky (1995), Bakhtin (2014) e Moita Lopes (2002), que defendem o caráter dialógico da linguagem. O documento ainda ressalta que “o ensino não pode mais ficar limitado à aquisição de habilidades comunicativas (escrita, leitura, compreensão oral e produção oral) com o intuito de apenas formar falantes fluentes na língua” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 22). Além de tecer uma crítica à visão estruturalista da linguagem, o CBC prevê a

necessidade de uma leitura crítica de mundo. Leitura crítica que para nós está em consonância com Ferraz (2015) em que o autor pontua a criticidade como essencial para educação tendo em vista o cenário de globalização, informação, tecnologia e o capitalismo que chegam à escola.

É notório que as duas propostas criticam uma visão estruturalista e instrumental da linguagem, no entanto, estariam ambas alinhadas quanto ao conceito de letramento? Em resposta para esta dupla crítica a uma visão estruturalista de linguagem Duboc (2011) explica que:

[...] a crítica às concepções estruturalista e instrumental de língua [...] é fruto da própria redefinição de língua ao longo dos tempos, a qual, após ter sido fortemente influenciada por estudos do campo da psicologia na primeira metade do século 20, recebeu influência dos estudos sociológicos nas últimas décadas, sendo, desde então, tomada por muitos teóricos como construção social (DUBOC, 2011, p. 733).

Apesar de ambas as propostas defenderem visões pós-estruturalistas da linguagem, elas diferem à medida que expandem para as orientações práticas. As OCEM – LE de uma maneira mais abrangente provoca reflexões teóricas, pedagógicas e educacionais acerca de temáticas importantes que concernem o ensino de língua inglesa, enquanto o CBC empenha-se em prescrever conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos em cada ano escolar afastando assim a teoria que norteia currículo da prática por ele proposta.

Além disso, os dois documentos desencontram-se nas orientações práticas sobre temas **transdisciplinares** (OCEM-LE) e temas **interdisciplinares** (CBC). No entanto, não consideramos a diferença de perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar um problema como a prescrição de conteúdos, pois, a transdisciplinaridade apresenta uma visão de ensino para além das disciplinas “esta visão implica em uma visão mais ampla de educação que enxerga o conhecimento como algo construído na interação com a realidade” (CELANI, 2001, p.30, tradução nossa³), ou seja, como uma transformação permanente e não só como parte do currículo ou da disciplina, mas como parte da vida em sociedade.

³ Tradução de: This view implies a much wider view of education which sees knowledge being constructed in the interaction with reality (CELANI 2001, p.30).

Já a interdisciplinaridade apresenta uma visão de ensino entre disciplinas, pois as “[...] disciplinas são integradas. Elas interagem umas com as outras” (CELANI, 2001, p.30, tradução nossa⁴) o que promove entre as disciplinas escolares diálogos e interação para algum tipo de projeto.

Os temas interdisciplinares do CBC estão distribuídos em propostas de estudo do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio entre **competências, habilidades e conteúdos**; conteúdos estes que estão organizados dentro de três eixos: eixo linguagem, eixo conhecimento linguístico e eixo cultura sociedade e educação que direcionam para conteúdos específicos dentro de cada eixo, desvelando assim, um currículo que se ocupa de prescrever o que cada turma em determinado ano escolar deve estudar dentro da disciplina de Língua Estrangeira Moderna.

Para as OCEM-LE, **letramento** “está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem” (BRASIL 2006, p.98) e não a aquisição da escrita como uma tecnologia separada do seu contexto de uso social, pois

[...] a tecnologia da escrita não acontece num vácuo cultural. As tecnologias, assim não são simplesmente universais e globais, mas intrinsecamente conectadas a contextos nos quais se inserem e que por eles são modificadas (BRASIL 2006, p.100).

Face às novas formas de interação, a língua escrita deixa seu lugar de privilégio, “o que antes chamávamos simplesmente de “leitura” se transforma; “leitura” passa a ser algo seletivo, parcial, dependendo do interesse ou do objeto do leitor” (BRASIL, 2006 p.106). O próprio posicionamento de que a linguagem é heterogênea contribui para uma visão de aprendizagem de língua como prática sociocultural. É inviável manter um ensino em termos de ler, falar, escrever e compreender ao passo que também é difícil sustentar um ensino isolado da gramática. Por este motivo o “**letramento** passa a se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p.106). Sendo assim, letramento se distancia de uma concepção de linguagem como totalidade abstrata e homogênea.

⁴ Tradução de: [...] are integrated. They interact with each other (CELANI 2001, p.30, tradução nossa)

Na parte 4 das OCEM-LE, que são as *orientações pedagógicas*, o documento se mantém fiel a toda teoria que apresentou, propõe o desenvolvimento de trabalhos para o desenvolvimento da comunicação oral, leitura e prática escrita. A leitura, a fala e a escrita são sugeridas com indicações de mudanças na natureza teórica, pois as teorias do letramento e multiletramentos se apresentam como base educacional e epistemológica; de modo que ler, falar e escrever passem a contribuir para ampliação de visão de mundo, fortalecimento do senso de cidadania e de uma postura crítica de sorte que o conhecimento seja apresentado sempre em um movimento integrador – que em suma resume o objetivo de uma educação por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras.

Para encerrar o conceito de letramento sustentado pelas OCEM-LE, trazemos a voz de Duboc (2011) que modela que:

[...] a noção de letramento como prática social sugere que o lidar com uma 'tecnologia de escrita' necessita ser inserido à cultura do sujeito leitor, de maneira que os sentidos sejam criados e interpretados de forma situada e crítica num processo que considera questões de ideologia e poder nos diversos contextos discursivos (DUBOC, 2011, p. 735).

O CBC retrata **letramento** ancorando-se em Soares (1998), Luke (2000), Cope e Kalantzis (2000) Kress (2003), Snyder (2008) e Rojo (2009). Nas palavras do currículo “é imperativo que se desenvolvam práticas educacionais e curriculares dentro das perspectivas de letramento crítico, letramento multicultural, letramento digital e letramento multissemiótico (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.16)”. O documento destaca todos estes tipos de letramento embasando-se no conceito de que letramento é a “aquisição de conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento e a prática de atitudes e valores mais democráticos, igualitários e construtivos a sociedade (ESPÍRITO SANTO, 2011 p. 16)”.

Apesar de o CBC confirmar estar filiado às mesmas bases epistemológicas que as OCEM-LE, no que tange à educação linguística em línguas estrangeiras de modo geral, este aponta a perspectiva usada nas OCEM-LE como insuficiente e postula que:

[...] **o foco no desenvolvimento de competências que se desdobrem em habilidades específicas** de uso e compreensão da língua estrangeira deve ser utilizado como meio de se alcançar um

objetivo maior do que somente a acumulação de estratégias isoladas e conhecimentos compartimentalizados (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.13).

Esta “insuficiência” dá margem para o estabelecimento de competências e habilidades que são compartimentalizadas dentro do documento dando a este uma característica de organizador do ensino, ao contrário da natureza das OCEM-LE que prima por ser um documento orientador.

A priori, a base epistemológica do currículo estadual não parece estar diferente da proposta de âmbito federal, no entanto, é curioso notar que o documento estadual desdobra toda teoria embasada nas OCEM-LE em **habilidades e competências** sob a justificativa que “achamos pertinente pontuar que a **noção de competências subjacente** a este currículo é a de Perrenoud (2000)” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 19, grifo nosso).

O dicionário Aurélio⁵ define subjacente como “o que está ou jaz por baixo”, portanto, aquilo que não se manifesta claramente ou que está implícito. De fato, o documento reconhece esta adição e compartimentaliza o currículo em habilidades, competências e conteúdos para o que acredita ser uma releitura de contexto local proposta pelas OCEM – LE.

Esta iniciativa que os autores do currículo estadual julgam subjacente está totalmente visível no desenho do currículo que apresenta um quadro de competências, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano no Ensino Fundamental e Médio dando ao documento um caráter mais prescritivo que difere da proposta das OCEM-LE que em seu desenho não prescreve conteúdos.

Ainda sobre a escolha por nortear o ensino em habilidades em competências apoiando-se em Perrenoud (2000), o currículo estadual afirma que o autor

define competências como a mobilização de saberes de diversas naturezas para se resolverem problemas e lidar com situações corriqueiras. Mais ainda, como a capacidade de agir em situações previstas ou não, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais. Nesse sentido as habilidades específicas podem ser usadas na mobilização dos

⁵ Significado de Subjacentes. Dicionário do Aurélio Online, 2019. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/subjacentes>>. Acesso em: 15 de Jul. de 2019.

saberes referidos acima e, portanto, a noção de habilidade pode ser abarcada pelo termo competência, mas o inverso não se aplicaria (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.19).

É importante ressaltar que apesar de habilidades e competências serem adotadas pelo currículo estadual, não nos orientamos por estes termos, entendemos que na educação linguística em língua inglesa no ensino médio é necessário mobilizar habilidades linguísticas como parte das capacidades de um indivíduo sem qualquer conotação comportamentalista.

Corroboramos com Cristóvão (2009) que propõe *competência* como **capacidades de linguagem** e *habilidade* como **ações de linguagem**. A autora entende que o termo *capacidade* está relacionado à dimensão da aprendizagem, exigindo da pessoa a sua participação prática no processo que pode ser dividida em outros três tipos de capacidade, quais sejam: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

A primeira propõe ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou seja, o lugar social onde se passa a interação; a segunda possibilita ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto e a última a realização de operações implicadas na produção textual. Em síntese, de acordo com Cristóvão (2009) capacidades de linguagem são

[...] um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação da linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos (CRISTÓVÃO, 2009, p.321).

Já o termo *ação de linguagem* é definido com uma unidade psicológica a ser analisada e apreendida, e esta é situada social e historicamente e influenciada pelo contexto em que está inserida diferente de habilidade que implica uma unidade biológica com seu desenvolvimento derivado de uma perspectiva maturacional e cognitiva (CRISTÓVÃO, 2009).

Apesar de não ser o nosso foco neste trabalho, é importante pontuar também a recente aprovada Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2017, que tem por finalidade normatizar a elaboração e a articulação de currículos e propostas para estados e municípios, reorientar políticas de formação de professores,

elaborar e/ou adequar materiais didáticos e reorganizar matrizes de referência de avaliações externas e internas com vistas a promover justiça educacional no país, também se vale de competências e habilidades.

A fundamentação teórica do documento também advoga a favor de uma educação para a formação integral dos estudantes de modo que o ensino seja para uma formação crítica e cidadã; **língua e linguagem** são compreendidas como “construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (BRASIL, 2017, p.242); **letramento e multiletramentos** “aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2017, p.242).

Propõe-se um ensino contextualizado e significativo, no entanto, o resultado que se observa através das unidades temáticas e habilidades preestabelecidas para cada ano é uma proposta de formação baseada em prescrição de conteúdos, repleta de habilidades e com um viés bastante tradicional/instrumental que tende a valorizar a língua como conjunto de regras sistematizadas. O desenho do documento demonstra esta incoerência entre teoria e sugestão prática, pois os eixos componentes (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão cultural) estão divididos em muitas habilidades, inclusive podemos perceber que em sua maioria eles remetem à valorização de habilidades para uma suposta superação ao modelo tradicional de quatro habilidades (ler, falar, escrever, compreender) como, por exemplo, as habilidades (EF08LI16) e (EF08LI17) do 8º ano: “utilizar, de modo inteligível, corretamente, *some, any, many, much*; empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos *who, which, that, whose* para construir períodos compostos por subordinação” (BRASIL, 2017, p.259).

Apesar do texto da BNCC revelar algumas “escorregadas”, Duboc (2019) advoga que muitos dos preceitos trazidos no texto introdutório são merecedores do reconhecimento quanto à tentativa de romper com práticas convencionais. A autora se dirige neste caso, especificamente ao conceito de “Inglês como Língua Franca” (doravante ILF) defendido pela primeira vez em

um documento regulador da Educação Básica; quanto a isso ressalta que para alguns críticos a presença do ILF atesta o projeto homogeneizante e formativo, no entanto não condena o conflito epistemológico, pois “na medida em que nele reside justamente o jogo de sentidos do professor-sujeito-intérprete no encontro com o ILF-enquanto-signo” (DUBOC, 2019, p.19).

Para finalizar esta parte, concluímos que análise das duas propostas possibilita-nos compreender que ambas se apoiam na teoria pós-estruturalista reconhecendo, assim, língua e linguagem como heterogêneas, como construto social e dialógico, bem como a BNCC. A diferença de visão que apresentam quanto às questões práticas são provenientes de uma divergência, a nosso ver, de conceito de letramento que, para as OCEM-LE, fazem parte de um conceito mais abrangente que sugere trabalho com temas que dão abertura a interpretações de contextos locais, enquanto para o CBC os conteúdos já estão previamente estabelecidos para cada ano da etapa escolar seguidos de objetivos que se desdobram em habilidades e competências que, em nossa opinião, coadunam-se com uma visão de currículo já preestabelecido de forma delimitada a leitura e decodificação de informações advindas de diversos gêneros textuais mesmo que o documento afirme ser um norteador.

Passamos agora a duas correntes filosóficas da linguagem com o objetivo de identificar suas contribuições para a educação linguística em língua inglesa no EM.

2.2 ESTRUTURALISMO E PÓS-ESTRUTURALISMO: IMPLICAÇÕES DESTAS CORRENTES FILOSÓFICAS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

The teaching of foreign languages that integrates elementary, secondary and university education should not be seen as merely instrumental, it must be seen as part of a larger educational commitment, if it is assumed that foreign language studies may contribute to education
(Walkyria Monte Mór, *Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views*, 2009, p. 186).

Tendo em vista que se comunicar (seja em português ou inglês) é uma necessidade humana, diante das dificuldades apontadas para o atual ensino de LI nas escolas públicas, neste caso, o EM, consideramos relevante refletir

acerca de língua e linguagem à luz do estruturalismo e pós-estruturalismo como correntes importantes para compreender o atual ensino de LI.

Silva (1999 p. 118) afirma que o “pós-estruturalismo é frequentemente confundido com o pós-modernismo, embora confundidos, ambos pertencem a campos epistemológicos diferentes”. Em linhas gerais, o pós-modernismo define-se relativamente a uma mudança de época de modo mais abrangente enquanto o pós-estruturalismo se refere de uma forma muito particular de teorização social, a linguagem e o processo de significação. Ainda, o pós-estruturalismo define-se como uma continuidade, e ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo. Entretanto, é bom frisar que antes de discorrer sobre o pós-estruturalismo, a fim de compreender melhor os pensamentos dessa escola, nos propomos, a refletir sobre as concepções de língua e linguagem do estruturalismo para apresentar e contrapor conceitos dessas duas correntes teóricas.

2.2.1 Concepções estruturalistas e seus impactos na educação linguística em língua inglesa no Ensino Médio

Ao longo dos séculos o conceito de língua como um conjunto fechado de estruturas linguísticas permeou os estudos da ciência da linguagem e imperou em vários métodos de ensino. Ainda hoje, esse conceito está presente em muitos livros didáticos e na prática pedagógica de vários professores. (Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva, Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática, 2012, p. 25).

O estruturalismo foi um movimento teórico que atravessou campos diversos como a Linguística, a Teoria Literária, a Antropologia e a Psicanálise. Em sua concepção mais geral o estruturalismo se define, obviamente, por privilegiar a noção de estrutura, como sistema completo em obediência a regras específicas. Na análise teórica estruturalista, a estrutura é uma característica não dos elementos individuais de um fenômeno ou “objeto”, mas das relações entre aqueles elementos. A estrutura, tal como na arte da construção, é precisamente aquilo que mantém de forma subjacente os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente.

O estruturalismo parte das investigações linguísticas elaboradas pelo linguista suíço Ferdinand Saussure publicado em seu *Curso de Linguística Geral* (1993), o qual enfatizava as regras de formação estrutural da linguagem; conseguiu fazer com a linguística fosse vista como ciência autônoma, homogênea e de

características de análise dotadas de rigor e método científico. Sua teoria era baseada em termos de dicotomias (*langue* (língua) /*parole* (fala); sincronia/diacronia; significante/significado; relações paradigmáticas/ relações sintagmáticas).

Para Saussure (1993) a *langue* (língua) é um sistema abstrato de um número bastante limitado de regras que determinam quais combinações/permutações são válidas em qualquer língua em particular – a língua é estrutura, social e externa ao indivíduo. A *parole* (fala) é a utilização concreta desse conjunto limitado de regras, pertence ao domínio individual do sujeito falante. Apesar de reconhecer que a linguagem se desenvolve no social (*langue*) e no individual (*parole*), Saussure não estava particularmente interessado no estudo da fala e estabeleceu a *langue* como objeto único de estudos da linguística.

Portanto, para o estruturalismo a linguagem é concebida como o instrumento que medeia as relações entre o mundo e o ser humano, a língua é entendida como código anterior ao indivíduo, neutra, linear e transparente e este, para que acesse o mundo, basta se apropriar destes conceitos, por este viés de relações dicotômicas/ de oposição, um signo equivale a um conceito.

“Aprender uma língua é saber sua estrutura, é saber como organizar frases”, “saber uma língua é saber se comunicar e ter uma pronúncia correta” ainda são discursos que permeiam a sociedade do século XXI e essas constatações refletem conceitos sobre o que é língua e o que é aprender uma língua, como se poder evidenciar através destes relatos, a língua é sinônimo de uma estrutura. Muitas dessas noções estão enraizadas não somente na mente de pessoas não ligadas ao ensino de línguas como também em pessoas da área.

O conceito de língua como um conjunto fechado de estruturas linguísticas permeou os estudos das ciências e das linguagens e resultou em variados métodos de ensino. Baseando-nos em Richards e Rodgers (1986), compreendemos **abordagem** como conjunto pressupostos que incluem teorias de língua e linguagem e de ensino aprendizagem e **método** como soma de procedimentos coerentes com a abordagem que lhe dá sustentação. Partindo do pressuposto que o ensino de LI ainda possui marcas de métodos estruturalistas nos propomos a entender tais métodos com objetivo de comentar seus possíveis impactos.

No meio estruturalista, começam, também, a apontar os estudos em Linguística Aplicada com vistas ao desenvolvimento de metodologias para o ensino de línguas. Até então, como observaram Richards e Rodgers (1986), a metodologia utilizada para o ensino de uma língua estrangeira era a chamada **Gramática – Tradução ou Metodologia Tradicional**. Assim, aprender uma língua era dominar regras gramaticais e saber ler e redigir bons textos no idioma. O ensino era baseado em textos literários, o propósito era simplificar o ensino sem, contudo, perder de vista a grandiosidade da literatura, que era o objetivo final.

Em oposição ao Método Tradicional, surge no final do século XX o **Método Direto**, para o qual a língua materna do aluno deve ser abolida da sala de aula, bem como a tradução, inspirava-se no modo como uma criança aprendia sua língua materna, ou seja, de forma natural. O foco era vocabulário e sentenças do dia a dia, a gramática era ensinada indutivamente e a comunicação oral era construída gradativamente por meio de perguntas e de respostas. Os grupos eram pequenos, a carga horária intensiva e o aluno era exposto, da forma mais continuada possível aos fatos da língua alvo para que pudesse, um dia, chegar a sua sistematização. Este método foi usado no Brasil com bons resultados durante muitos anos e mesmo depois do surgimento de outras abordagens continuou sendo a opção de muitos professores.

A partir da necessidade de aprender idiomas distintos a curto prazo, entram em cena o Método áudio oral ou audiolingual e o método audiovisual (DUTRA; MELLO, 2004). O **Método áudio oral ou audiolingual** se propõe ensinar os alunos a ouvir, falar, ler e escrever, nessa ordem. Consiste na prática de estruturas básicas (sintáticas e sonoras) por meio de muita repetição e como consequência a automatização do uso dessas estruturas. Neste método, a língua não passa de um conjunto de hábitos condicionados que se adquire mecanicamente em um processo de estímulo-resposta, as estruturas gramaticais eram apresentadas gradualmente, seguidas de exemplos e de modelos, o que tornava o processo mecânico, de formação de hábitos, rotinas e automatismos. O uso da língua nativa do aluno era restrito, as regras não eram explicitadas e o conteúdo, controlado para que não sobrecarregasse o aluno. Este método apresentava dificuldades para que o aluno passasse do

automatismo para a expressão espontânea da língua, uma vez que ele era treinado mecanicamente.

De acordo com Dutra; Mello (2004) em reação ao método precedente, surge o **Método Audiovisual**, cujo objetivo era resolver os problemas da abordagem audiolingual. Este método caracteriza-se, basicamente, por levar em conta a fala em situação de comunicação. Percebe-se, então, que o importante no ensino da língua estrangeira é levar o aluno a adquirir uma competência de comunicação no idioma que deseja aprender.

Tais postulados certamente apresentam impactos para a educação linguística em LI. Em primeiro lugar, língua e linguagem são consideradas como algo externo ao indivíduo, ao aprender um novo idioma o estudante é considerado como mero reprodutor de estruturas, características bastante caras da abordagem behaviorista.

Em segundo lugar, tem-se a língua como instrumento de acesso a outros conhecimentos, uma visão de que saber inglês é a “chave” para estar inserido no mundo globalizado. Visão esta que corrobora com os discursos de urgência, obrigatoriedade e importância que ajudam a compor os discursos neoliberais sobre o ensino de línguas estrangeiras. Ferraz (2015) pontua que os efeitos desse imaginário criado acerca da necessidade de aprender uma língua estrangeira e de que este aprendizado significa estar inserido em um mundo globalizado têm muitos efeitos na educação linguística em língua inglesa, quais sejam:

1. [...] uma visão de necessidade e obrigatoriedade. Nesse sentido não se discutem, por exemplo, as bases filosóficas e epistemológicas desse ensino. A ‘necessidade’ é aprender a língua, ‘o quanto antes possível’; 2. Não se avalia a real necessidade da língua em contextos locais, haja vista a presença e força desse imaginário; 3. Esse imaginário gera ações coletivas, ou seja, como discuti anteriormente, as pessoas se veem obrigadas a aprender um idioma (geralmente um inglês); 4. Se a escola pública não provê esse ensino, essa falência do ensino formal de línguas tem de ser suprida pelo setor privado tido como competente para tal; 5. Ao conectar a língua inglesa exclusivamente ao mercado (neoliberal) e a globalização (inglês global), as questões educacionais, identitárias e culturais são, geralmente excluídas (FERRAZ, 2015, p.77).

Em virtude disso, podemos citar a recente mudança na LDB de 1996 pela lei 13.415/2017 que torna o ensino de inglês como Língua Estrangeira obrigatório em todo país a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, atitude esta que é

reflexo dessa necessidade urgente da obrigação de se aprender inglês para compor este imaginário que é tão presente na sociedade brasileira.

Outro impacto da concepção estruturalista para a educação linguística em LI é a dissociação de língua e fala, o que resulta em separar o código linguístico da cultura e da sociedade, exemplo disso é o ensino instrumental da língua que se afasta do potencial formativo para cidadania para uma comunicação para fins específicos.

Ao retomar todos estes impactos, percebemos que fundamentar uma educação linguística em LI na percepção estruturalista de língua e linguagem produz diversos significados do que é aprender uma língua, quais as funções dos sujeitos que aprendem e ensinam; estas concepções só validam a ideia de um aprendizado reprodutivista e pautado em uma visão dissociada da prática social.

Adiante trazemos outra concepção de linguagem, a qual permeia todos os documentos oficiais analisados, a visão pós-estruturalista da linguagem.

2.2.2 Concepção pós-estrutural da linguagem e suas potencialidades na educação linguística em língua inglesa no Ensino Médio

Nessa fase do ensino de língua estrangeira, desloca-se a ênfase da forma para o discurso, pois, além da competência gramatical, é preciso ter habilidade no uso social da linguagem
(Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva, *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*, 2012, p. 31).

O pós-estruturalismo nasce como uma reação ao estruturalismo, os representantes da “virada linguística”⁶, os pós-estruturalistas buscam criar certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza.

Conforme Silva (1999) o movimento pós-estruturalista embora tenha como referência autoras e autores franceses, como categoria descritiva, foi

⁶A virada linguística foi um importante desenvolvimento da filosofia ocidental ocorrido durante o século XX, cuja principal característica é o foco da filosofia e de outras humanidades primordialmente na relação entre filosofia e linguagem.

provavelmente inventado na universidade estadunidense. Para o autor trata-se de uma categoria bastante ambígua e indefinida. Dentre os principais teóricos desta visão destacaremos os postulados de Bakhtin acerca de língua e linguagem para fundamentar nossas discussões sobre esse tema.

As principais críticas à visão estrutural da linguagem do modelo teórico de Saussure são direcionadas ao objetivismo abstrato, ao caráter neutro e estático do sistema linguístico, separado de seu contexto social e a imposição da unicidade de sentidos bem como a função reprodutora que assume o sujeito falante/aprendiz. No pensamento pós-estrutural, a linguagem deixa de ser considerada como um sistema neutro de representações e passa a ser gerada como discurso integrante do mundo dos sujeitos.

Para Bakhtin a fala é motor das transformações linguísticas e a *palavra* é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios, é signo ideológico por excelência porque a ideologia é um reflexo das estruturas sociais.

[a] palavra é fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a esta função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2011, p.34).

O sentido da palavra é determinado pelo seu contexto, logo, há muitas significações e contextos, no entanto, a palavra não deixa de ser una. Os indivíduos não recebem a língua pronta, os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro “despertar da consciência” (BAKHTIN, 2011; 2014).

Ou seja, em oposição à proposta estruturalista, a linguagem nesta ótica não é neutra ou abstrata, mas ideológica, pois todos os signos são ideológicos; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais. Nesse ínterim, a língua para os indivíduos que a falam não se apresenta como um sistema de formas normativas; não se dá apenas no estudo da fonética, gramática, do léxico. O sentido da palavra é determinado pelo contexto, há muitas significações e contextos possíveis.

Desse modo, toda palavra dirige-se a um interlocutor, passa por uma situação social onde há interação de dois indivíduos socialmente organizados. Sendo

assim, procede de alguém, dirige-se para alguém, o abstrato não existe. Bakhtin assim ilustra a interação:

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e interlocutor (BAKHTIN, 2014 p. 117).

Se o discurso é considerado um acontecimento socialmente localizado, torna-se impossível dissociá-lo de seu contexto sócio-histórico-cultural de produção. Bakhtin (2011) defende que distanciar a língua da fala é separar o inseparável, a palavra só tem seus sentidos materializados quando inserida em um contexto discursivo real, assim sendo, o contexto necessita ser levado em consideração.

Em consonância com a perspectiva bakhtiniana, Vygotsky (1995) afirma que processos humanos têm origem nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem através de suas experiências sociais significa o mundo e a si próprio, e essa compreensão da realidade e o modo de agir são mediados pelo outro, ou seja, o homem se constitui primeiro no social para depois internalizar essas experiências no campo do individual.

Esse autor defende que somos sujeitos simbólicos, seres de linguagem que significamos o mundo e a nós mesmos por meio de experiências sociais, tendo a palavra como meio de acesso ao pensamento do outro. A essência da língua está na necessidade humana de se expressar, essa interação faz-se necessária e é possível através da interação e trocas entre os interlocutores envolvidos na mensagem, bem como o contexto em que se está inserido.

Vygotsky (1995) e Bakhtin (2011; 2014) declaram que qualquer língua, materna ou estrangeira, é adquirida por meio de interações sócio historicamente construídas e tais interações nos constituem ao mesmo tempo em que, por meio delas, construímos e agimos no meio onde estamos inseridos, para tanto, esta troca/interação com o outro é propiciada pela linguagem, principal sistema simbólico humano (VYGOTSKY, 1995). Sendo assim, tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin o sujeito não é autônomo, nem criador da própria linguagem, ambos os autores concebem a consciência engendrada no social, por meio das relações que os seres humanos estabelecem entre si através/pela mediação da linguagem.

A partir do pós-estruturalismo surge um novo conceito desenvolvido a partir das noções de competência e de desempenho postuladas por Chomsky (1965), que abre caminho para a **abordagem comunicativa** para o ensino de língua estrangeira. A língua passa a ser vista não mais como um conjunto de estruturas, mas como um conjunto de funções comunicativas e como um instrumento de ação já que, ao falar realizamos ações. O foco passa a ser a função da linguagem e a interação, ou seja, o uso da linguagem para interagir com o outro e nos envolver nas diversas práticas sociais mediadas por ela. Desloca-se a ênfase da forma para o discurso, dado que além da competência gramatical, é preciso ter habilidade no uso social da linguagem, desvia-se do nível da frase para o nível do discurso, com a inserção dos diversos gêneros discursivos.

O impacto de tais concepções para o ensino de LI no ensino médio é significativo. Em primeiro lugar, na visão pós-estruturalista, em que a linguagem é uma atividade discursiva, de construção coletiva de significados, em que o professor não é mais exclusivamente o detentor do saber, ambos, aprendiz e educador, aprendem e ensinam simultaneamente. Por isso, parece-nos importante fazer algumas incursões e pinçar algumas contribuições dos **estudos do letramento** para a concepção pós-estrutural da linguagem.

2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

We are, indeed, designers of our social futures
(New London Group, *A Pedagogy of Multiliteracies*, 1996, p.89)

No final da década de oitenta e início dos anos noventa, em resposta à urgência de se ampliar o conceito tradicional de letramento, surgem os novos estudos do letramento – do inglês *New Literacy Studies* motivado por três fatores principais: a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de uma reforma curricular nos Estados Unidos e o surgimento dos estudos socioculturais; tem início a discussão de a aprendizagem de língua não se reduzir a somente adquirir o código escrito em um processo individual e autônomo sem interferências do social, mas de uma visão de aprendizagem de línguas por um viés sociocultural que é atravessado por valores, conceitos, normas e convenções de determinado contexto histórico e que conseqüentemente afetam a produção de sentidos (DUBOC, 2015).

No cenário internacional Street (2014) apresenta duas formas de compreensão de letramento na sociedade contemporânea, que ele determina como *letramento autônomo* e *letramento ideológico*. O autor explica que o letramento autônomo advém da ideia de

[...] introduzir letramento a pessoas, vilas, juventudes urbanas e pobres e 'não letradas' etc. terá um efeito na melhoria das capacidades cognitivas dessas pessoas, melhorando suas possibilidades econômicas, tornando-as melhores cidadãos, independentemente das condições sociais e econômicas que contribuem para o seu 'não letramento' (STREET, 2014, p.77).

Já o letramento ideológico postulado pelo autor se apresenta como

Uma visão mais sensível culturalmente de prática de letramento que varia de contexto para contexto. (...) [o letramento é visto] como uma prática social, não simplesmente como uma habilidade neutra e técnica; isto é, é sempre atravessado por princípios epistemológicos construídos socialmente. É sobre conhecimento: as formas pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita são, por si mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e ser (STREET, 2014, p. 77-78).

Em suma, o modelo autônomo está para questões globais enquanto o letramento ideológico para práticas de letramento situadas em determinado contexto sociocultural que são mais locais e também contextuais.

Durante as análises dos documentos oficiais de esfera estadual e federal realizados no presente trabalho, pudemos perceber as duas vertentes de letramento propostas por Street (2014), pois o letramento autônomo encontra eco nas considerações do CBC (2011), visto que esse documento oficial compreende a educação linguística em língua inglesa por um viés mais instrumental, de prescrição de conteúdos e alinhamento as questões globais, enquanto as OCEM-LE (2006) se alinham a concepção de letramento ideológico vinculada a questões mais locais e situadas.

No Brasil, o termo letramento, do inglês *literacy*, foi usado pela primeira vez por Mary Kato na década de oitenta a fim de demarcar uma ruptura com o conceito de alfabetismo, pois o alfabetismo em português pode ser compreendido como prática de leitura e escrita apenas. Rojo (2004, p. 2) destaca que ler era visto de maneira simplista “como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) e fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem no texto”.

Aprender a ler, portanto, era equacionado à alfabetização, ou seja, envolvia saber discriminar e memorizar os grafemas, e associá-los aos fonemas. Uma visão incompatível com o que é proposto pelo letramento que em essência busca legitimar a linguagem como heterogênea, de sentidos múltiplos e situados em um determinado contexto e como construção social.

Seguindo esta mesma linha, Soares (2004) conceituou letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p.47) uma noção de letramento que vai muito além da aquisição de uma “tecnologia da escrita” postulada pelo viés da alfabetização.

Tendo em vista que a vida social é permeada por linguagens de múltiplas formas e destinada a diferentes usos não se pode conceber letramento como algo ‘singular’, os letramentos são múltiplos, pois englobam a necessidade de repensar os letramentos e seus desdobramentos na vida social, econômica e comunitária.

Os **Multiletramentos** (NEW LONDON GROUP, 1996) emergem da necessidade de expandir a percepção de letramento tradicional, impulsionado pelo desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação, pelas mudanças na vida no trabalho, na vida pública e particular de modo que o ‘novo’ dos novos letramentos reside justamente na ideia da nova configuração de comunicação de identidade e valores que surge com a era digital como afirma Duboc (2015):

O que constitui o ‘novo’ nos novos letramentos não advém do simples uso dos aparatos tecnológicos, mas sim, de um processo de reconceituação sem precedentes quanto ao que vem a constituir sujeito, conhecimento, língua e consequentemente, pedagogia (DUBOC, 2015, p.87).

Este processo de reconceituação de sujeito, conhecimento e língua destaca a complexidade da vida social, a pluralidade dos contextos sociais e culturais, que demonstram que as práticas de letramento ocorrem nos mais variados contextos. Sendo assim, a leitura e a escrita estão em toda parte, fazemos parte de um mundo mediado por textos que, a partir da pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), têm sua constituição amplificada para além de textos alfabéticos e tipográficos - texto agora cobre todas as formas de artefatos e multimídias que podemos dizer que as pessoas

leem e escrevem, interpretam e constroem sentidos em suas vidas cotidianas, sobretudo, como afirma Gee (2009):

As pessoas não apenas leem ou escrevem, mas leem e escrevem determinados tipos de 'textos' de formas específicas, as quais são determinadas pelos valores e pelas práticas dos diferentes grupos sociais e culturais⁷ (GEE, 2009, p.05, tradução nossa).

Nesse ínterim, nos ancoramos nas contribuições da sociossemiótica (HODGE & KRESS, 1988; KRESS & VAN LEEUWEN, 2001) para compreender a multimodalidade⁸, pois esta vertente teórica nos permite analisar os signos na sociedade, entender a relação entre o sistema de signo da linguagem e as necessidades sociais às quais a língua serve, sobretudo porque evidencia que toda significação é inserida nesse contexto, que o signo é motivado e que as escolhas não são feitas aleatoriamente, de forma intencional, as pessoas “diante da necessidade de registrar e compartilhar acontecimentos, informações e ideias, ao longo dos anos, têm criado e buscado sistema de representação para além da língua” (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 4).

Sendo assim, a sociossemiótica busca compreender a semiose humana e os signos na sociedade para além do texto pois, mesmo durante o senhorio hegemônico da língua escrita, outras formas de construção de significado sempre estiveram presentes na comunicação através de diferentes **modos** (escrita, fala, imagens e outros) e diversos **recursos semióticos** (cores, gestos, tipografia, voz, entre outros), negociados e construídos de acordo com o contexto em que estão inseridos.

Frisamos que esta pesquisa não tem o intuito de ampliar a discussão acerca da semiótica social, mas da abordagem que surge através dos estudos desta vertente teórica, a multimodalidade. Gualberto e Santos (2019) afirmam que “a multimodalidade não é uma teoria, ela é uma característica inerente a todos os textos [...] os textos sempre possuem mais de um modo semiótico envolvido em sua constituição, sendo, portanto, *multi* modais” (GUALBERTO; SANTOS 2019 p. 6),

⁷ Tradução de: “People don’t just read and write in general, they read and write specific sorts of “texts” in specific ways and these ways are determined by the values and practices of different social and cultural groups (GEE, 2009, p.05)”.

⁸ “Multimodalidade” de acordo com KRESS (2010b) reside em reconhecer que os textos não existem num único modo. A comunicação é concebida como multimodal, ou seja, ela utiliza vários modos (cores, gestos, palavras, entre outros) na construção de significado.

Ainda nesta perspectiva sobre a constituição de textos Halliday; Hassan 1989, apud Pimenta 2007 explicam que

Precisamos ver o **texto como um produto e como um processo** e nos manter concentrados em ambos os aspectos. O texto é um produto no sentido de que é um resultado, algo que pode ser documentado e estudado, tendo certa estruturação que pode ser representada em termos semânticos. É um processo no sentido de um processo contínuo de escolhas semânticas, um movimento em uma rede de potenciais de significado, com cada conjunto de escolhas constituindo um ambiente para um outro conjunto (HALLIDAY; HASSAN, 1989, p.10, grifo nosso).

Desse modo, então, o texto é objeto concreto produzido **no discurso**, independentemente do meio escolhido para tal; Para Bakhtin (2014) **texto** passa de objeto de análise mecanicista anterior ao contexto, história e sujeitos (como prevê o estruturalismo) para enunciado vivo, pulsante e dinâmico, pois “não há textos puros. Nem poderia haver” (BAKHTIN, 2014, p. 331), afinal os signos são ideológicos, motivados, historicamente situados e carregados de uma multiplicidade de sentidos, visto que “a língua não é somente uma representante das práticas sociais, mas, também, um instrumento capaz de influenciar, criar e transformar a realidade social” (PIMENTA, 2007, p.156). Logo, o

[...] discurso aprimora o conceito de texto, que passa a ser qualquer tipo de linguagem, escrita ou falada, produzida num evento discursivo. O sujeito passa a ser agente na prática discursiva - que é a produção, distribuição e consumo do texto que foi produzido (PIMENTA, 2007, p. 156).

Ser um sujeito agente na prática discursiva envolve o processo de agenciamento (agency) proposto pela sociosemiótica, isto significa que o sujeito faz escolhas ao longo da construção de significado (*meaning making*⁹), ele é agenciador dos múltiplos significados. Jordão (2010, p.432) define agência como “uma ação informada para uma transformação social”; nesta mesma perspectiva Duboc (2015, p. 105) interpreta agência como “uma resposta ao entorno, um agir pelo qual o sujeito responde responsavelmente”.

⁹ A construção de sentido (meaning making) a qual nos referimos neste trabalho é ancorada na abordagem da sociosemiótica de Hodge e Kress (1988) que compreende as várias características inerentes a construção de sentido onde *modo* (fala, escrita, imagem e outros) e *recursos semióticos* (gestos, tom de voz, cores, texturas, tamanhos entre outros) têm o mesmo nível de importância.

Em uma educação linguística em língua inglesa ancorada nas concepções pós-estruturalistas da linguagem, isto significa ser um sujeito que saiba se posicionar e transitar por diferentes gêneros textuais em diferentes espaços e situações de práticas reais de letramentos mostrando-se capaz de produzir efeitos e reconstituir o seu entorno.

Reconhecer a heterogeneidade da língua e a agência como possibilidade de um sujeito desenhar seu futuro social está em consonância com o **letramento crítico** que prevê uma consciência crítica para além do texto, que possibilita o agenciamento no processo discursivo de construção de sentido (*meaning making*) e representações de mundo que figuram para Duboc (2015) e Ferraz (2015) lugar central nos novos letramentos.

Este lugar central se dá porque este modelo de letramento pressupõe o desenvolvimento de uma consciência crítica que ultrapasse o texto pois, diferentemente de um letramento tradicional que busca a “revelação” das verdades em um texto, o letramento crítico possibilita o “[...] cidadão a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção” (Duboc 2015, p.93).

Ser um agenciador implica também ser *designer* dos múltiplos significados das palavras e signos, em razão da nova configuração contemporânea de comunicação a escola, os professores e os alunos precisam se adaptar para dialogar com as novas demandas locais e globais na educação; os professores não são mais vistos como detentores do saber, neste novo contexto os alunos são agenciadores porque participam ativamente do processo de produção de significado, como *designers* de seus futuros sociais.

Outro conceito importante discutido pela multimodalidade é o de *design* que é cuidadosamente escolhido pelo grupo para descrever as formas de significado porque o termo “é livre das associações negativas feitas pelos professores de termos tais como ‘gramática’ (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73, grifo do autor, tradução nossa)”.¹⁰ Ainda, a escolha pelo design é justificada porque

¹⁰ Tradução de: it is free of the negative associations for teachers of terms such as “grammar” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73, grifo do autor, tradução nossa)

[...] a noção de *design* conecta-se poderosamente ao tipo de inteligência criativa que os melhores praticantes precisam a fim de serem capazes, continuamente, de redesenhar suas atividades no ato da prática. Ela conecta-se também à ideia de que aprendizagem e produtividade são os resultados dos *designs* (das estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologias, crenças, e textos (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73, grifo do autor, tradução nossa).¹¹

O *design* permite a participação ativa de todos os envolvidos no processo de significação (*meaning making*) por compreender a língua como processo dinâmico, subjetivo, no qual o sujeito construtor de significado é capaz de continuamente redesenhar suas atividades na prática, escolher os recursos e arranjos semióticos possíveis para elaborar a mensagem ou texto dentro do contexto em que se está inserido. Em outras palavras, o *design* é a combinação de todos os modos semióticos utilizados na comunicação.

Baseando-se nesta nova visão de mente, sociedade e aprendizagem na nova configuração de comunicação que emergiu com os avanços tecnológicos, o New London Group (1996) compreende que

Nossa visão de mente, sociedade, e aprendizagem é baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. Isto é, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como 'geral e abstrato', mas integrado aos contextos sociais, culturais e materiais. Ademais, o conhecimento humano é desenvolvido inicialmente como parte e parcela de interações colaborativas com outros que possuem as mais diferentes habilidades, contexto histórico, e perspectivas que juntas em uma comunidade epistemológica em particular, ou seja, uma comunidade de aprendizes engajados em práticas comuns centradas em contextos (históricos e socialmente constituídos) específicos de conhecimento (NEW LONDON GROUP, 1996, p.82, grifo do autor, tradução nossa).¹²

Noção esta que está em consonância com os postulados da concepção pós-estruturalista da linguagem que compreende o conhecimento humano integrado à prática social, não dissociado de um contexto histórico e socialmente construído, pois “a mente humana não é como um computador

¹¹ Tradução de: The notion of design connects powerfully to the sort of creative intelligence the best practitioners need in order to be able, continually, to redesign their activities in the very act of practice. It connects as well as to the idea that learning and productivity are the results of the designs (the structure) of complex systems of people, environments, technology, beliefs, and texts (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73, grifo do autor, tradução nossa).

¹² Tradução de: Our view of mind, society, and learning is based on the assumption that the human mind is embodied, situate and social. That is, human knowledge is initially developed not as “general and abstract”, bus as embedded in social, cultural and material contexts. Further, human knowledge is initially developed as part and parcel of collaborative interactions with others of diverse skills, backgrounds, and perspectives joined together in a particular epistemic community, that is, a community of learners engaged in common practices centered around a specific (historically and socially constituted) domain of knowledge (NEW LONDON GROUP 1996, p.82, grifo do autor, tradução nossa).

digital, um processador de regras gerais e abstrações descontextualizadas (NEW LONDON GROUP, 1996, p.84, tradução nossa)”¹³.

Neste contexto, onde a *Pedagogia dos Multiletramentos* compreende a linguagem e seus mais diversos recursos de comunicação, os quais são construídos e reconstruídos pelos sujeitos dependendo de seus diversos propósitos pessoais e culturais que o New London Group (1996) propõe quatro orientações metodológicas: ***situated practice, overt instruction, critical framing*** e ***transformed practice***. É importante ressaltar que estas orientações não são método a ser seguido para o processo de ensino aprendizagem, os autores advertem que elas não devem ser implementadas de maneira linear, fixa ou separadas umas das outras, mas dentro de um contexto de uma comunidade interpretativa.

Em linhas gerais, ***Situated Practice*** é sustentada pelos processos de *designed* e *designing* dos alunos, pois refere-se à imersão e contato com práticas significativas (*designed*) de valorização de experiências e identidades dos alunos, mediado pelos mais variados tipos de textos disponíveis considerados dentro de um contexto de uso, de modo que o aluno seja um *designer designing* de seu processo de aprendizagem (NEW LONDON GROUP, 1996).

Já a ***Overt Instruction*** é a fase em que os alunos moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do design, etapa que envolve a compreensão analítica, consciente e sistêmica da organização e funcionamento do significado; nos Multiletramentos demanda uma instrução e trabalho com a metalinguagem, com questões específicas da linguagem e discurso, abordando os conceitos necessários para a tarefa analítica e crítica dos modos de significação, das culturas e valores. Inclui todas as intervenções ativas para fundamentar atividades de aprendizagem, no entanto não implica transmissão direta, repetições, memorizações (NEW LONDON GROUP, 1996).

O ***Critical Framing*** é a associação que os alunos fazem entre sentidos, contextos e propósitos sociais, o objetivo é ajudar o aluno a compreender o contexto histórico, social, cultural, político, ideológico em que está inserido de

¹³ Tradução de: Human mind is not, like a digital computer, a processor of general rules and decontextualized abstractions (NEW LONDON GROUP 1996, p.84, tradução nossa).

maneira local e global sem deixar de valorizar seus conhecimentos e práticas sociais. Isto requer analisar textos de forma crítica em relação ao contexto em que se está inserido (NEW LONDON GROUP, 1996).

Por fim, no ***Transformed Practice*** os alunos transferem e recriam designs de sentidos de um contexto para o outro; o New London Group (1996) ilustra esse processo da seguinte forma:

Todo ato de *designing* restaura o agenciamento humano e o dinamismo cultural do processo de produção de significado (meaning making). Todo ato de significação se apropria dos *designs disponíveis* que são recriados no *designing*, produzindo assim um novo significado, o *redesigned* (NEW LONDON GROUP, 1996, p.88, tradução nossa).¹⁴

Portanto, a recriação dos sentidos em outros contextos, é o *redesign* de forma reflexiva de um contexto para outro (NEW LONDON GROUP, 1996). Nessa perspectiva, a leitura de textos literários pode ser compreendida como prática social, ou seja

[...] na vida cotidiana de todos nós, quando lemos, a leitura da obra literária sugere, antes de tudo, um movimento de identificação: lemos o que gostamos de ler, seja porque temos um gênero preferido – suspense, policial, romance, poesia, crônicas etc. -, seja porque recebemos indicação de uma obra por parte de alguém cuja opinião respeitamos; também porque a obra faz sucesso, ou então porque queremos reler... (REZENDE, 2013, págs. 107, 108).

Desse modo, como prática social, o texto literário em livros didáticos de LI no Ensino Médio não está desprendido de outras formas de construção de significado, este gênero pode também possibilitar a formação de cidadãos que questionem verdades, entendam processos de transformação e rupturas de paradigmas e que rompam/expandam a interpretação para além do texto escrito e para além de uma única leitura. Sendo assim, um ensino calcado nas práticas sociais, que busca ensinar uma língua viva e dinâmica é por meio dos gêneros. Na próxima seção ensinamos compreender o papel dos gêneros textuais na educação linguística em Língua Inglesa.

2.3.1 Gêneros discursivos e ensino: uso vivo da linguagem

¹⁴ Tradução de: [...] Designing restores human agency and cultural dynamism to the process of meaning making. Every act of meaning both appropriates Available Designs and recreates the Designing, thus producing new meaning as The Redesigned.

Os gêneros do discurso são construtos históricos e culturais que carregam em si a linguagem em toda sua plenitude de vida.

(Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Os gêneros discursivos como instrumento para o ensino de Língua Portuguesa [...], 2014, p. 21).

Reconhecer as condições reais de uso vivo da linguagem é compreender que os sujeitos são constituídos a partir de seu contexto social, histórico e ideológico. Sendo a língua um ato social, compreendida como uma realidade concreta e não como uma abstração científica, a interação e a presença do outro são essenciais, pois, o sentido da palavra é determinado por seu contexto de modo que todas as atividades humanas se conectam através da linguagem, dos enunciados (BAKHTIN, 2011).

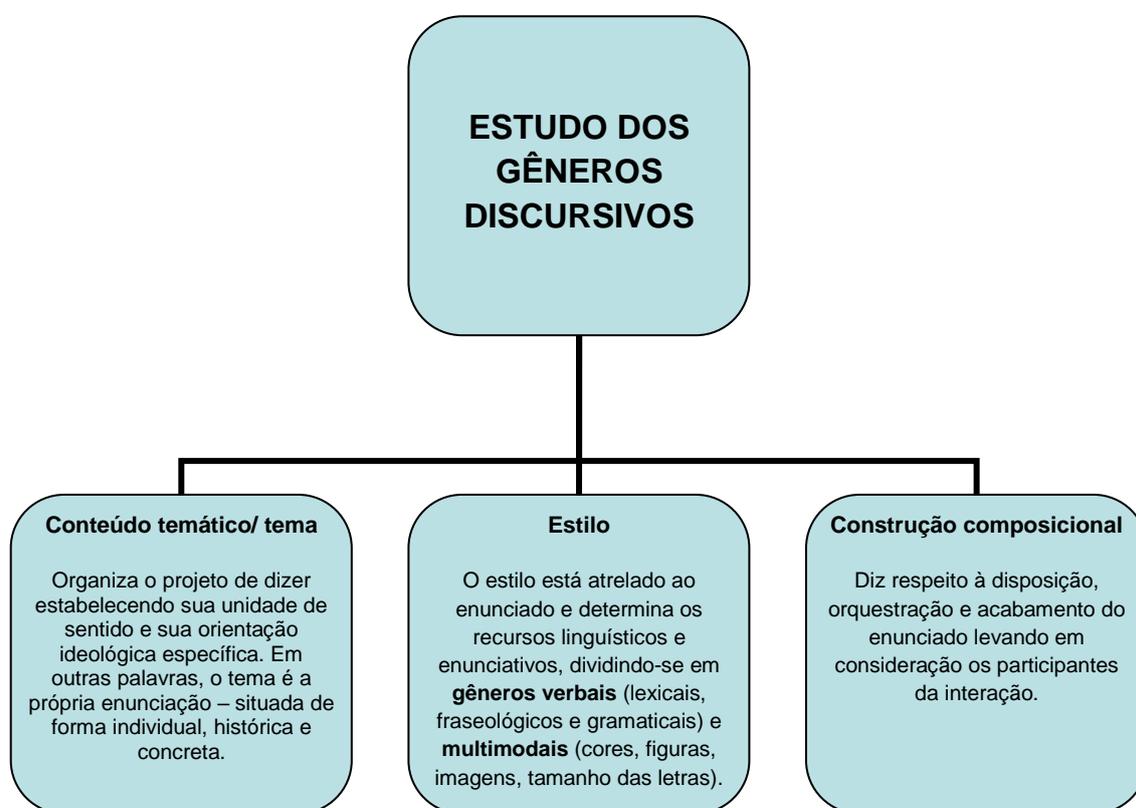
É na prática discursiva que os indivíduos se apropriam da realidade e da própria linguagem, de conceitos que lhe permitem compreender e agir no mundo. Desse modo, o discurso é produto das relações consigo e com o outro e é durante o processo de constituição do sujeito que as marcas históricas e ideológicas são impressas. É na relação entre mundo e o homem habitado pelo signo que se cria a possibilidade de diálogo. A vida é dialógica e por isso requer uma atitude, uma resposta pois, “ser significa ser para o outro e, através dele, para si” (BAKHTIN, 2011, p.341).

Para Bakhtin (2011) os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, visto que o ponto central da constituição de um gênero discursivo não é sua propriedade formal/fixa, mas sim o seu elo com uma situação social de interação. Neste sentido, os gêneros não são vistos apenas como formas textuais, mas como formas de vida e de ação, logo, “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2006, p.19).

Nesta perspectiva, uma educação linguística em língua inglesa que dispõe dos textos literários presentes no livro didático como prática social e uso concreto da linguagem compreende que “para ensinar a língua viva, dinâmica, socialmente constituída, é preciso recorrer aos gêneros que representam uma diversidade de formas de enunciados [...] (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21).

Tendo em vista que um de nossos objetivos neste trabalho é analisar como as atividades são propostas a partir do texto literário no livro didático de LI por um viés pós-estruturalista e dialógico da linguagem, um possível encaminhamento didático pedagógico para o estudo da língua deixado por Bakhtin/ Volochinov (2014) é estruturado em três princípios básicos que precisam ser considerados na leitura e no estudo dos gêneros, quais sejam: **conteúdo temático, estilo e construção composicional** (COSTA-HÜBES, 2014).

Figura 2 - Encaminhamento didático pedagógico de Bakhtin/ Volochinov



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de COSTA-HÜBES, 2014, p. 21-25).

À vista disso, é essencial que para o estudo de qualquer gênero discursivo haja o reconhecimento do texto como prática social de uso da linguagem, sócio historicamente situada, dialógica, determinada por um estilo pessoal e que considere os participantes da enunciação. Fazemos coro com Costa-Hübes (2014) que

o princípio norteador de todo estudo não é o gênero em si, mas sim uma prática social de uso de linguagem que requer a leitura, o reconhecimento, enfim, o estudo de um gênero que atenda a uma necessidade específica. (COSTA – HÜBES, 2014, p.28).

O pensamento bakhtiniano reafirma o caráter social e dialógico da literatura como um espaço favorável a interlocução de várias vozes que possibilitam revelar o caráter ideológico dos sujeitos. Sendo assim, o texto não pode ser visto como um produto cultural absoluto e fechado, mas como possibilidade de alargar o horizonte cultural e social do leitor a fim de que ele possa tomar uma atitude responsiva ativa em que ouvinte o ou o falante “[...] concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar (BAKHTIN, 2011, p. 291).”

Para mais, o encaminhamento didático pedagógico de Bakhtin e Volochinov que recorre a um tema, estilo e construção composicional está em consonância com aspectos de modo e recurso da abordagem multimodal de Kress (2006). Segundo o autor, para construção de significados são levados em consideração o contexto, as possibilidades de diálogo e estilo escolhido de maneira que, dependendo do espaço onde se está inserido, a visão sobre determinados modos ou recursos podem ser diferentes.

Em linhas gerais, de acordo com Kress (2006) modo, é o meio social culturalmente moldado e semioticamente articulado para a construção do significado no processo de representação e comunicação, produzido para atender as necessidades sociais de uma comunidade por meio diversas potencialidades no processo de *meaning making*, podendo apresentar-se por meio de imagem, escrita, layout e discurso. Outro aspecto importante na construção de sentidos nesta abordagem são os *recursos*, ou seja, os meios pelos quais os modos se materializam nos diversos tipos de textos/mensagens: cores, texturas, tons de voz, gestos, tamanhos, entre outros. Por conseguinte, em uma perspectiva bakhtiniana, modo e recursos são chamados de estilo e construção composicional.

Portanto, tanto em uma abordagem multimodal como em uma abordagem dialógica bakhtiniana, o gênero literário nas aulas de LI no Ensino Médio como prática social significa manifestar o uso vivo da linguagem, o contraditório, a ambiguidade, as relações de poder e o questionamento de verdades absolutas. Afinal, quem é o outro que escreveu o texto? O que ele quis dizer? Por que ele

disse isso? Em qual contexto? Como posso dialogar com o outro? O que ele estava pensando? O que eu estou pensando?

Permitir-se ir ao encontro do outro, em lugares sociais que não conhecemos e que não vivemos para ver através do olhar de outrem, que torna possível uma ampliação de nossos limitados horizontes e nos permite vislumbrar novas realidades, novos valores e mundos diferentes dos nossos, só assim as atividades de leitura passam a ser vivas e emancipatórias.

Após compreender os gêneros discursivos como prática social, na próxima seção buscamos compreender o papel da literatura na educação linguística em LI.

2.4 AFINAL, QUAL O LUGAR DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA?

Meus próprios olhos não são suficientes para mim, verei por meio dos olhos de outros. A realidade mesmo vista por olhos de muitos, não é suficiente. Verei o que outros inventaram. Até mesmo os olhos de toda humanidade não são o bastante. Lamento que os animais não possam escrever livros. Ficaria contente em saber que face têm as coisas para os olhos de um rato ou uma abelha. Ainda mais contente ficaria em perceber o mundo olfativo, impregnado com todas as informações e emoções que contém para um cão (C.S Lewis, Um experimento na crítica literária, 1961, p.120).

Iniciamos este tópico com uma pergunta, no decorrer desta seção ambicionamos compreender o espaço que a literatura ocupa na educação linguística em língua inglesa possibilitada através do LD, no entanto, parece-nos pertinente antes de adentrar este assunto levantar outros questionamentos: para quê ensinar literatura para os alunos do Ensino Médio nas aulas de inglês? Para elevar o nível de cultura dos alunos? (qual cultura)? Formar leitores? Formar cidadãos críticos?

Partimos do pressuposto de que a leitura não está ligada somente a letras impressas em uma página de papel, ler significa construir sentidos a partir de imagens, cores, sons, gestos e sabores, afinal

os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos

sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. O amante lê nos olhos da amada a traição (MANGUEL, 1996 apud COSSON 2007, p. 38).

Desta forma, viver em um mundo multimodal implica compreender as várias formas de comunicação e construção de sentido (*meaning making*), assim, o texto literário nas aulas de língua inglesa figura para nós como mais uma dentre todas as outras formas de interação, mesmo que não haja orientação direta para este gênero específico no documento de âmbito federal (BRASIL, 2006) e em âmbito estadual (ESPÍRITO SANTO, 2011) é no Ensino Médio que os estudantes têm contato com a literatura nas aulas de Língua Portuguesa, o que de certa forma contribui para a abordagem deste gênero também nas aulas de língua inglesa.

Conforme observado anteriormente nas OCEM-LE, a leitura não é despreendida das outras formas de comunicação e mesmo que em sala de aula ou nas propostas do LD esta prática discursiva seja privilegiada, ler um texto literário e depreender sentidos somente do livro impresso não faz mais sentido, se um dia já fez, pois acreditamos numa literatura feita pelo diálogo, através da interação e da troca entre pessoas, afinal construímos sentidos na coletividade, a língua é dialógica, um ato social (BAKHTIN, 2014).

Ao considerarmos o trabalho com diversas modalidades, a leitura de textos literários constitui para nós uma forma de prática social em que o texto “requer” do leitor uma participação, pois “o texto é uma máquina preguiçosa (ECO, 1994, p.9) ” que espera que o leitor o complete, produzindo assim um “[...] fenômeno próprio da leitura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra (ROUXEL, 2013, p. 28) ”. Este processo através da leitura literária é exemplificado por Rouxel (2013) da seguinte forma:

O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se afigura o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos - ambas são automáticas (ROUXEL, 2013, p. 25).

Neste sentido, a alteração, mudança de pensamento/ posicionamento possibilitada através da leitura literária está em consonância com a educação crítica defendida por Ferraz (2015) e Duboc (2015), que não se ocupa em desvendar as verdades de um texto ou de apenas extrair verdades prontas,

mas de desenvolver uma consciência crítica para além do texto, nos conduzindo ao caráter conflituoso e instável da língua, postulado por Bakhtin (2014) como “arena de conflitos”.

Mesmo que por muitas vezes a língua seja ensinada como sistema fechado/ já definido, quando influenciada por eventos culturais, políticos, educacionais interfere diretamente na construção de identidade, identidade esta que é construída no conflito. Da mesma forma, Candido (2004) assevera que a literatura “não é uma experiência inofensiva”, pois [...] “nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Sendo a literatura indispensável para a humanização (CANDIDO, 2004) a questão a ser discutida não é se a literatura deve ser escolarizada ou não, mas como fazer esta escolarização sem a transformar, descaracterizar ou a reduzir a uma simulação de si mesma, pois “a literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar (ROUXEL, 2013, p. 24) ”.

Em consequência de a literatura humanizar porque “faz viver” (CANDIDO, 2004, p. 176) pode-se considerar que o “letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola (COSSON, 2006, p.23) ” e por que não responsabilidade das aulas de língua inglesa?

A humanização defendida por Candido (2004) e o letramento literário teorizado por Cosson (2007) não se coadunam com as práticas de

[...] aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos. Raras são as oportunidades de leituras de um texto integral (COSSON, 2007, p.22).

As raras oportunidades de leitura integral em livros didáticos de LI justificam-se, obviamente, pela falta de espaço de dispor obras na íntegra nas coleções, o que também seria inviável, bem como os direitos autorais, por este motivo, observamos muitas vezes que o gênero literário predominante nas propostas de leitura literária é a poesia. Sobre a fragmentação dos textos para o LD e o tamanho dos excertos, trazemos a voz de Rogério Tílio, autor da coleção

Voices Plus, conversamos¹⁵ sobre a escolha, seleção e quantidade de textos literários nos volumes de sua autoria, ele nos que explica que

[...] os excertos são curtos, mas suficientes para o trabalho esperado. Além disso, existe uma questão de direitos autorais, que limita o tamanho dos excertos a serem reproduzidos. E também a pressão por parte da editora para a coleção ficar mais atraente para os professores. Depois de pronta, a coleção foi muito criticada por professores por trazer muitos textos, o que, segundo esses professores, 'é muito difícil para os alunos'. Eu não concordo, mas quem manda é a editora, são eles que pagam. No final, ainda tive que ouvir coisas como: 'Viu só? Nós falamos que tinha muito texto. Por isso os professores não quiseram escolher'. Eu estou contando isso para justificar os excertos, por que não são maiores (TÍLIO, 2019, entrevista concedida a autora em 16/08/2019).

O autor nos conta que precisa seguir um molde de trabalho, para tanto é necessária a fragmentação, no entanto, é "imprescindível sempre partir do texto literário" (ALVES, 2013, p.45) para que não se caia em uma aula expositiva de literatura cheias de informações históricas e formais sobre autores e obras.

Por este motivo, a literatura e o texto literário na educação linguística em língua inglesa se alinham à perspectiva de ir além do texto, além da decodificação ou de "garimpar" as verdades do texto, uma leitura que estimule os estudantes a defender seu ponto de vista, dialogar com o texto e com os colegas e, sobretudo ter um olhar crítico e de construção do próprio conhecimento.

O lugar da literatura, tanto em língua inglesa como em língua portuguesa, se justifica porque humaniza (CANDIDO, 2004), porque é plena de saberes (COSSON, 2007) e porque contribui para o enriquecimento do imaginário, da sensibilidade por meio da experiência fictícia, da construção de um pensamento, dos conflitos, do jogo de interesses que resulta em uma transformação identitária, possível através do ato de leitura literária, afinal a literatura não está imune ao contexto em que se insere, pois o texto literário é reflexo dos eventos econômicos, políticos e culturais.

Na seção a seguir, nos debruçamos sobre o histórico e o panorama geral do livro didático de língua inglesa no EM.

¹⁵ Entrevistamos o autor da coleção *Voices Plus* Rogério Tílio que se mostrou acessível a responder alguns de nossos questionamentos sobre o LD via e mail no dia 16/08/2019 as 16:58.

3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS PERCEPÇÕES

O homem registrou sua história em pedra, barro, cascas de árvores, folhas de palmeira, ossos de baleia, dentes de foca, conchas, cascos de tartaruga, bambu, tecido, papiro e pergaminho. Até hoje continua escrevendo nas paredes, nas árvores, na própria pele por meio de tatuagem, mas foi o papel o grande revolucionador de diversas práticas sociais letradas e, principalmente, das práticas educacionais

(Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, História do material didático, 2009, p.17).

Neste capítulo apresentamos inicialmente um breve histórico do ensino de LI no Brasil e um olhar sobre o livro didático através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD nos dias atuais, depois passamos a uma apresentação geral das cinco coleções aprovadas pelo PNLD para escolha dos professores, bem como o quantitativo geral de textos literários encontrados em cada livro das coleções. Por fim destacamos as coleções *Alive High* (PAIVA *et al.*) e *Way to go* (FRANCO; TAVARES) para algumas incursões acerca do espaço ocupado pela literatura nos LDs e o que dizem os autores sobre a escolha deste gênero textual para composição de suas obras.

3.1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Saber uma língua estrangeira, além de ampliar os horizontes culturais, pode promover deslocamentos na compreensão da própria realidade, o que poderia levar a sua transformação. (Telma Gimenez, Prefácio de O livro didático de língua estrangeira múltiplas perspectivas, 2009, p.8).

A história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, o ser humano sente a necessidade de aprender outros idiomas para mediar ações políticas, comerciais, veicular conhecimento científico e produção cultural. O ensino de línguas passou por diversas mudanças, sobretudo, a língua inglesa, porque é apontada como idioma mais estudado no mundo na atualidade, devido a uma série de motivos, entre eles, ser usada na maioria dos trabalhos e publicações de cunho científico, de ser falada por mais de um bilhão de pessoas e de ser meio de comunicação em negociações do mercado internacional; por tais razões, “[...] o inglês é a língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos” (LEFFA, 2001, p. 342).

No Brasil, em determinados momentos da história do ensino de línguas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego para o acesso à literatura

clássica, e em outras ocasiões, priorizou-se o estudo das línguas modernas (francês e inglês) para a aproximação com o comércio exterior. Na pesquisa histórica realizada por Leffa (1999), ele explica que desde o período colonial é registrado o ensino de línguas clássicas e que mais tarde, de maneira progressiva após a criação do colégio Pedro II em 1893 e da reforma de 1855, teve início oficial o ensino de línguas modernas no Brasil. Nesses dois momentos históricos, as disciplinas eram ensinadas através das línguas clássicas, nos exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos.

No período imperial, Leffa (1999) mostra que o ensino das línguas modernas se baseava em exercícios de tradução de textos e estudo de gramática, todavia, o número de línguas estudadas (podendo ser até cinco) e a carga horária semanal destinada a elas eram significativas. No decorrer da Primeira República, nota-se uma redução de 76 horas semanas/anuais em 1892 para 29 horas em 1935, retirando do cenário o grego e o italiano que, quando não ofertados eram facultativos; o inglês e o alemão são oferecidos de modo exclusivo - o aluno era obrigado a cursar um ou outro. Percebe-se, a falta de prestígio da língua estrangeira moderna no contexto escolar, com frequência livre ao aluno e aplicação de prova de estudos superficial.

Em 1931, com a proposta de revigorar e fortalecer o ensino secundário, a Reforma de Francisco de Campos é uma tentativa de retirar esta etapa do descrédito. As medidas tomadas são a extinção da frequência livre e formalização do regime seriado; com relação às línguas, a carga horária do latim é diminuída e é incluída a cultura da metodologia¹⁶. Tem início um ensino de línguas baseado no método direto¹⁷, ou seja, o ensino de língua pela própria língua (LEFFA, 1999).

A Reforma de Capanema em 1942 dá sequência à recomendação do método direto, privilegiando um ensino prático, por meio de objetivos instrumentais,

¹⁶ O método direto como metodologia oficial para o ensino de Línguas.

¹⁷ A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever; - o significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão; - as noções de gramáticas são perpassadas pela observação e nunca de forma teórica e abstrata; - e a leitura será feita não só dos autores indicados, mas também de jornais, revistas e outros impressos.

culturais e educativos. Leffa (1999) destaca que este foi o período a que se deu mais ênfase no ensino de línguas, pois

Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês ou espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo todos os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma de Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999, p. 18).

Após este período de “anos dourados”, o ensino de línguas volta a experimentar tempos difíceis. A lei nº 4.024 de 1961 (LDB de 1961) retira, o latim do currículo, o francês tem sua carga horária diminuída ou excluída e o inglês permanece. Em contraste com o período da Reforma de Capanema, a LDB reduz o ensino de línguas a 2/3. Esta diminuição avança com a Lei nº 5.692 de 1971, pois fica determinado que a língua estrangeira seria oferecida dentro das possibilidades do estabelecimento de ensino. Além disso, a LDB nº 9.394 de 1996 substitui os 1º e 2º graus por ensino fundamental e médio e institui o ensino de uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental, além de outra língua em caráter optativo.

Regulamenta-se assim o ensino de inglês na escola pública através da LDB de 1961, 1971, 1996 e, mais recentemente, em 2017. As versões da lei de 1961 e a de 1971 não reconheceram o ensino de LE como obrigatório, deixaram por conta dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas, não apreciaram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: português, matemática, geografia, história e ciências.

Como o ensino de LE não era obrigatório, a partir dessa época começam a surgir escolas de idiomas e aulas com professores particulares para garantir a aprendizagem de línguas de uma parcela da população. Dessa forma, o ensino deixou de ser acessível a todos abrindo um leque enorme para o mercado de cursos de idiomas. A não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras nas LDBs de 1961 e de 1971 levou a ausência de uma política nacional de ensino de LEs para todo o país, a diminuição drástica da carga horária (uma

aula por semana na maioria dos casos) e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias.

A rigor, na esfera federal não havia nenhuma lei ou diretriz que definia a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa porque a LDB determinava o ensino de ao menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, não necessariamente o ensino de inglês.

A escolha da língua estrangeira a ser estudada era de responsabilidade da comunidade escolar ou da secretaria estadual ou municipal de ensino. Isso fez com que muitas escolas não tivessem oferta da LI, comprometeu a proficiência dos alunos brasileiros e corroborou para o discurso de muitos que acreditam não ser possível aprender inglês na escola pública. Paiva (2000) responde a este questionamento com a crítica de que assumir passivamente que a rede de ensino básico é incompetente para ensinar línguas é perpetuar o mito de que só as escolas de idioma são capazes disso.

No entanto, com a aprovação da nova lei do novo Ensino Médio a LDB de 1996 passou por uma reformulação e, a partir da lei 13.415/2017, que modificou a 9.394/96, ficou estabelecido o inglês como disciplina escolar obrigatória a partir do sexto ano do ensino fundamental (parágrafo 5º do art. 26 da 9.394/96) e no ensino médio (parágrafo 4º do artigo 35-A da 9394/96). Portanto, a língua estrangeira moderna a ser estudada nas escolas públicas de todo país passa a ser obrigatoriamente o inglês.

Na próxima seção, apresentamos o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, pois consideramos pertinente conhecer o funcionamento deste programa, afinal, esta pesquisa tem como *corpus* os LDs.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO NO SÉCULO XXI: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD

O professor tem hoje, à sua disposição, uma infinidade de materiais didáticos (Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, História do material didático in O livro didático de língua estrangeira múltiplas perspectivas, 2009, p. 53).

Contextualizar o livro didático no século XXI requer apresentar a dinâmica de funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e da elaboração do Guia de Livros. Segundo Lajolo (1996 p.4) “livro didático é o livro que foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista a utilização escolar e sistemática”.

Sobre o aspecto da comercialização do livro didático, Bittencourt (2004, p.490) afirma que [...] “sempre esteve dependente do Estado, quer pelo seu poder de aprovação quer como comprador”. Tais constatações reforçam a necessidade de apresentar o processo de seleção determinado pelo PNLD para a escolha do LD bem como as coleções aprovadas para a seleção do professor.

O processo de seleção antes de chegar às mãos dos professores segue a seguinte organização: lança-se o edital do PNLD (BRASIL, 2018) , os autores e as editoras se inscrevem e o material passa por uma avaliação criteriosa para analisar se o LD está de acordo com os critérios preestabelecidos pelo edital, quais sejam: formação para cidadania, inclusão social de jovens do ensino médio, interdisciplinaridade e transversalidade; todos estes critérios passam por um instrumento de avaliação dividido em perguntas que orientam o processo de avaliação em oito blocos diferentes que fazem referência à coleção : i) manual do professor, ii) estrutura editorial e projeto gráfico, iii) textos, iv) compreensão e produção escrita, v) compreensão e produção oral, vi) elementos linguísticos, vii) conjunto e viii) critérios legais éticos e democráticos.

Após avaliação técnica as coleções aprovadas seguem para a escola a fim de que os professores participem e a escolha seja democrática e resulte na seleção de livros compatíveis com a realidade de cada comunidade escolar. Este processo é configurado nestes moldes visto que os LDs serão usados pelo próximo triênio e a equipe pedagógica e docente é que melhor conhece o projeto pedagógico e a realidade de seus alunos.

Faz-se mister ressaltar que, apesar de o PNLD existir no país desde a década de 30, somente a partir de 2011 a distribuição de livros didáticos de língua inglesa passa a ser contemplada por este programa inicialmente para os anos finais do ensino fundamental e em 2012 com distribuição para o EM. Portanto, o componente curricular língua inglesa na educação básica teve participação na escolha de LDs em 2012, 2015 e 2018. A seguir, passamos a uma análise quantitativa do espaço ocupado pela literatura nas cinco coleções aprovadas pelo PNLD em 2018.

3.3 A PRESENÇA DA LITERATURA NO LIVRO: UM OLHAR QUANTITATIVO

Fechado, um livro é literal e geometricamente um volume, uma coisa entre outras. Quando o livro é aberto e se encontra com seu leitor, então ocorre o fato estético. Deve-se acrescentar que um mesmo livro muda em relação a um mesmo leitor, já que mudamos tanto (Jorge Luis Borges, A Poesia, 1987 apud Brasil, 2007 p.65).

Consideramos importante ao início desta seção demarcar o que compreendemos por texto literário nesta pesquisa, para tanto, fazemos coro com Candido (2004):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p. 174).

Destarte, abordaremos a literatura de forma mais abrangente possível, por isso incluiremos em nossas análises poemas, contos, romances, peças, músicas, tirinhas, autobiografias e todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático. Sobre esta diversidade de gêneros literários trazemos a voz de Rouxel (2013) que os divide em:

[...] **gêneros tradicionais** (romance, teatro, poesia, ensaio), os **novos gêneros** (autoficção, história em quadrinhos, álbum); **diversidade histórica**: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje; **diversidade geográfica**: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização (ROUXEL, 2013, p. 23 -24, grifo nosso).

É imperativo que ao direcionarmos nosso olhar para a análise quantitativa fique claro quais tipos de textos estamos considerando como literário. Para tanto,

apresentaremos os dados da edição do PNLD 2018 e um panorama geral das coleções aprovadas para LI. De acordo com o guia de livros PNLD (2018) línguas estrangeiras modernas - inglês e espanhol receberam a inscrição de 25 coleções, sendo essas 10 de língua espanhola e 15 de língua inglesa, dessas 15, cinco coleções foram aprovadas para a escolha do professor.

O guia de livros didáticos do ensino médio apresenta-se como auxílio para o processo de escolha de LDs de língua estrangeira moderna (porque abrange inglês e espanhol), justifica-se como “fruto de um trabalho longo e meticuloso de uma equipe de técnicos, juntamente com professoras e professores que atuam diretamente em instituições de Ensino Médio e de Ensino Superior” (BRASIL, 2018, p.8).

O objetivo do guia é orientar os professores quanto ao processo de seleção das coleções, a visão geral de cada uma, bem como os critérios e perguntas que orientaram a análise das obras inscritas e proporcionar uma resenha das obras selecionadas. Discorreremos acerca da visão geral de cada coleção e em sequência um quantitativo geral da presença de textos literários em cada coleção.

A primeira coleção apresentada é a “**Way to go**” de Cláudio Franco e Kátia Tavares pela editora Ática (2ª edição 2016). De acordo com o Guia (2018), a coleção pauta-se na visão sociointeracional da linguagem, baseada nos estudos bakhtinianos, no letramento crítico e nos multiletramentos, bem como nos gêneros discursivos como formas de ação na sociedade. Apresenta-se na coleção uma variedade de gêneros discursivos verbais, visuais e verbo-visuais, oriundos de diferentes esferas, que tematizam tópicos de relevância social adequados ao Ensino Médio. São contempladas a diversidade cultural dos falantes da língua inglesa e as variedades linguísticas.

Por adotar a perspectiva socio-histórico-cultural vygotskyana o professor é mediador e os estudantes, corresponsáveis pela própria aprendizagem. A apresentação dos conteúdos e das atividades demonstra investimento na autonomia, o que se concretiza por meio dos *boxes - Tips*, que trazem dicas de estratégias para tornarem o aprendizado mais eficiente. O Guia do LD (2018, p.33) reitera que “a compreensão escrita é o grande destaque da coleção, que trabalha de forma sistemática a formação de leitores críticos e proficientes”.

Os textos são representativos das comunidades falantes da língua inglesa, e a coleção oferece projetos que ensejam relações entre as disciplinas do currículo e entre a escola e a comunidade. Destacam-se também as sugestões de obras impressas, de sites e de vídeos, que contribuem tanto para o aprofundamento dos estudantes quanto para a formação continuada dos professores.

No que diz respeito à literatura, em linhas gerais, a coleção traz um quantitativo de **52 textos literários**, distribuídos em 18 poemas, 27 tirinhas, 4 canções, 1 fábula, 1 romance e 1 biografia de personagem. Deste total, 13 textos aparecem em questões de simulados do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM que se constituem em momentos e seções distintas; não há uma seção separada somente para este gênero.

A localização, gênero textual, autor e atividade proposta pelo texto literário podem ser conferidos na tabela abaixo:

Quadro 1- Levantamento quantitativo da coleção Way to Go

Coleção WAY TO GO		
Gênero	Título, autor e localização	Atividade Proposta
1. Poema	My sister is Always on the phone; Bruce Lansky (Vol.1, p. 29).	Completar com tempo verbal correto e identificar o uso no poema.
2. Tirinha	Garfield; Jim Davis (Vol. 1, p. 78).	Questões de múltipla escolha; Identificar tempo verbal.
3. Tirinha	Calvin; Bill Watterson (Vol.1, p.85).	Completar com tempo verbal correto
4. Tirinha	Calvin; Bill Watterson (Vol.1, p.98).	Questões de múltipla escolha; Identificar tempo verbal.
5. Tirinha	Calvin; Bill Watterson (Vol.1, p.111).	Questões de múltipla escolha; Identificar tempo verbal.
6. Tirinha	Mom's are everyday heroines; Lynn Johnston (Vol. 1, p. 119).	Preencher tirinha com tempo verbal correto.
7. Tirinha	Go comics; Jim's journal (Vol.1, p. 119).	Preencher tirinha com tempo verbal correto.
8. Poema	Theme for English B; Langston Hughes (Vol. 1, p. 140).	Estudo de vocabulário, estrutura e discussão.
9. Poema	I, too, sing America; Langston Hughes (Vol. 1, p. 145).	Questões de múltipla escolha; Identificar tempo verbal.
10. Tirinha	Calvin; Bill Watterson (Vol. 1, p.144).	Questões de múltipla escolha; Identificar tempo verbal.
11. Poema	I promise that I will always be your friend; Aldo Kraas (Vol. 1, p.146).	Questões de múltipla escolha; Identificar tempo verbal; dados pontuais.
12. Poema	Still I Rise; Maya Angelou (Vol.1, p.197).	Completar com tempo verbal correto; identificar o uso no poema; características estéticas do poema.
13. Poema	Caged Bird; Maya Angelou (Vol.1, p.200).	Simulado do ENEM.
14.Canção	Every teardrop is a waterfall; Coldplay	Simulado do ENEM.

	(Vol.1, p. 206).	
15. Tirinha	Calvin; Bill Watterson (Vol. 1, p. 208).	Simulado do ENEM.
16. Tirinha	Peanuts; Charles M Schulz (Vol.1, p. 210).	Simulado do ENEM.
17. Poema	I continue to dream; Langston Hughes (Vol.1, p.211).	Simulado do ENEM.
18. Tirinha	For better or for worse; Lynn Johnston (Vol.1, p. 212).	Simulado do ENEM.
19. Tirinha	Calvin; Bill Watterson (Vol.1, p. 214).	Simulado do ENEM.
20. Poema	Dreams; Langston Hughes (Vol.1, p. 214).	Simulado do ENEM.
21. Tirinha	Snoopy; Charles Schulz (Vol.2, p.42).	Preencher com tempo verbal correto.
22. Canção	Viva la vida; Coldplay (Vol.2, p.52).	Simulado do ENEM.
23. Tirinha	Arctic Circles Cartoon; Alex Hallat (Vol.2, p.97).	Escolher tempo verbal correto.
24. Tirinha	For better or for worse; Lynn Johnston (Vol.2, p. 138).	Perguntas sobre dados pontuais da tirinha e reforço de tempo verbal.
25. Tirinha	For better or for worse; Lynn Johnston (Vol.2, p. 144).	Perguntas sobre dados pontuais da tirinha e reforço de tempo verbal.
26. Tirinha	Mooch; Funky winker bean (Vol.2, p.150).	Compreensão e discussão relacionando o acontecimento com a vida pessoal.
27. Tirinha	For better or for worse; Lynn Johnston (Vol. 2, p. 151).	Perguntas sobre dados pontuais da tirinha e reforço de tempo verbal.
28. Tirinha	Calvin; Bill Watterson (Vol.2, p.152).	Completar frase com tempo verbal correto.
29. Tirinha	Garfield; Jim Davis (Vol.2, p.154).	Simulado do ENEM.
30. Tirinha	The comic strips; The comic strips (Vol. 2, p. 202).	Simulado do ENEM.
31. Tirinha	The comic strips; The comic strips (Vol. 2, p. 203).	Simulado do ENEM.
32. Poema	Fire and Ice; Robert Frost (Vol. 2, p. 212).	Simulado do ENEM.
33. Poema	The Barrier; Claude McKay (Vol. 2, p.213).	Simulado do ENEM.
34. Canção	Masters of War; Bob Dylan (Vol. 2, p. 216).	Simulado do ENEM.
35. Poema	The road not taken; Robert Frost (Vol. 2, p.217).	Simulado do ENEM.
36. Poema	California Steamin'; Clinton Van Inman (Vol.3, p. 18).	Simulado do ENEM.
37. Tirinha	Jeremy; Washington Post (Vol. 3, p. 19).	Escolher lista de verbos que representa melhor a tirinha.
38. Tirinha	Peanuts; Charles M. Schulz (Vol. 3, p. 84).	Perguntas sobre dados pontuais da tirinha e reforço de tempo verbal.
39. Canção	War; Bob Marley (Vol. 3, p.52).	Simulado do ENEM.
40. Fábula	When the shark and the fish first met; Gilad Shalit (Vol. 3, p. 62).	Perguntas sobre dados pontuais da tirinha e reforço de tempo verbal.
41. Romance	A escrava Isaura; Bernardo Guimarães (Vol. 3 p, 124).	Texto usado somente como exemplo.
42. Biografia	Biografia da personagem Jane Eyre Charlotte Bronte (Vol. 3, p.126).	Perguntas sobre dados pontuais da tirinha, exercícios de reforço de tempo verbal e discussão sobre a temática abordada no texto.
43. Poema	Regret ; Charlotte Bronte (Vol. 3, p.194).	Perguntas sobre dados pontuais da tirinha e reforço de tempo verbal.

44. Poema	This is just to say; William Carlos Williams (Vol. 3, p.200).	Simulado do ENEM.
45. Poema	Optimism; Jane Hirshfield (Vol. 3, p.203).	Simulado do ENEM.
46. Tirinha	Mom; Fbofw (Vol. 3, p. 205).	Simulado do ENEM.
47. Poema	Acquainted with the night; Robert Frost (Vol. 3, p.206).	Simulado do ENEM.
48. Tirinha	Buying a TV; Cartoonist Group (Vol. 3, p. 209).	Simulado do ENEM.
49. Poema	Power; Adrienne Rich (Vol. 3, p.210).	Simulado do ENEM.
50. Tirinha	Bears in love; Strippers Guide (Vol. 3, p. 213).	Simulado do ENEM.
51. Poema	If you forget me; Pablo Neruda (Vol. 3, p.213).	Simulado do ENEM.
52. Tirinha	Season; Fborfw (Vol. 3, p.216).	Simulado do ENEM.

Fonte: Elaborado pela autora

Em termos de quantidade, essa coleção é a que mais apresenta textos literários; no entanto, se observarmos, a maioria são tirinhas e textos de simulados do ENEM. Depreendemos dessa análise quantitativa geral que o trabalho com o gênero literário se configura como pretexto para outros fins que não a leitura literária, porém ressaltamos que há também um número limitado de textos literários dessa coleção que podem levar a uma educação crítica em língua inglesa (análise quantitativa p. 113-125). No entanto, observamos que na maior parte das propostas o uso de textos literários na coleção *way to go* apresenta uma “decantação do literário e, particularmente, do poético, como ligados à intuição, à individualidade e a subjetividade, em desarticulação com o campo da vida” (DALVI, 2013, p. 91), pois a maior parte das questões ressaltam apenas propostas de atividades de viés estrutural para ensinar ou reafirmar algum tipo de conteúdo gramatical e não a uma leitura crítica do texto. Como pode ser observado na figura 2, há a presença de uma tirinha e a atividade que a segue requer somente a resposta de dados pontuais sobre o texto e o reforço do uso do futuro em língua inglesa com *will* e *going to* nas letras *c* e *d*.

Figura 3 – Texto literário coleção Way to Go

Read the comic strip below and choose the correct items (▲ or ■). Write the answers in your notebook. a ■ b ■ c ▲ d ■

JOHNSTON, Lynn. For Better Or For Worse. December 8, 2004. Available at: <www.gocomics.com/forbetterorforworse/2004/12/08>. Accessed in: March 2016.

a. Has April used her own words to write the essay?
 ▲ Yes, she has. ■ No, she hasn't.

b. Who is worried about printing stuff off the Internet?
 ▲ April. ■ April's mom.

c. In "Your teacher isn't going to accept this, April"; the use of **going to** shows that
 ▲ April's mom is certain that the teacher isn't going to accept the essay.
 ■ April's mom is making a plan about what is going to happen to April.

d. In "I'll look it up later"; the use of **will** shows that
 ▲ April has made a decision before speaking.
 ■ April has made a decision at the moment of speaking.

TIP A variação é uma característica das línguas. Na linguagem oral e informal, é comum que a forma padrão não seja utilizada. Assim, em vez de *There are so many pages* (com o verbo no plural), a personagem diz *There's so many pages* (com o verbo no singular).

Read the comic strip below and do exercises 5-7. Write the

Fonte: Coleção Way to Go, volume 2, p. 144 (FRANCO; TAVARES, 2017).

Já a figura 3 propõe a leitura do poema *Fire and Ice* de Robert Frost, a atividade requer que o aluno leia o poema e assinale a questão correta sobre o fim do mundo de acordo com o autor. Trabalha com a interpretação das informações por meio de inferências, contudo não abre espaço para discussão, apenas para verificar a compreensão leitora das ideias do autor, reduzindo a potencialidade dialógica da questão entre interação texto, leitor e autor do texto.

Figura 4 – Texto literário coleção Way to Go II

Questão 5

Fire and Ice

Some say the world will end in fire,
 Some say in ice.
 From what I've tasted of desire
 I hold with those who favor fire.
 But if it had to perish twice,
 I think I know enough of hate
 To say that for destruction ice
 Is also great
 And would suffice.

FROST, Robert. Disponível em: <www.poemhunter.com>. Acesso em: 16 mar. 2016.

Robert Frost (1874-1963) foi um dos mais importantes poetas americanos. No poema "Fire and Ice", ao falar sobre o fim do mundo, o autor

- prefere que o mundo acabe em gelo.
- afirma desconhecer o sentimento de ódio.
- tem certeza de que o mundo acabará em fogo.
- acredita que tanto o fogo quanto o gelo têm poder de destruição.
- escolhe que tudo seja destruído pelo fogo se o mundo acabar pela segunda vez.

Fonte: Coleção Way to Go, volume 2, p. 212 (FRANCO; TAVARES, 2017)

A segunda coleção é a “**Learn and Share in English**” de Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso também da editora Ática, porém 1ª edição. De acordo com o Guia de Livros Didáticos (2018), a coleção fundamenta-se na abordagem sociointeracional e na perspectiva dialógica da linguagem; o uso da língua é compreendido como resultado da ação entre sujeitos situados em um contexto sócio-histórico, no qual atuam por meio das múltiplas práticas discursivas cotidianas. As propostas da coleção baseadas nesse aporte teórico têm como eixos centrais o trabalho com os gêneros discursivos, a concepção de co-construção do conhecimento e a perspectiva de contextualização na abordagem linguística; a coleção se apoia nos multiletramentos, pois justifica ser um caminho que auxilia o estudante a assumir uma postura crítica e ética frente a questões socialmente relevantes.

Um dos pontos de destaque da obra, de acordo com o Guia (2018, p.33) é sua “variedade temática, que pode ser observada, especialmente, nos textos advindos de diferentes esferas e suportes, e que tratam de assuntos adequados ao Ensino Médio”.

Ademais, a seleção de textos verbais, visuais e verbo-visuais favorece o acesso à diversidade cultural, étnica e de gênero, no intuito de fomentar a compreensão de que tal diversidade é inerente à constituição de uma língua e das comunidades que por meio dela se expressam. Cumpre também mencionar as sugestões de *sites*, vídeos, músicas etc., fornecidas ao estudante ao final de cada unidade, na subseção *Keep Exploring*, que permitem um aprofundamento sobre os temas anteriormente debatidos.

No quesito textos literários a coleção soma **25 textos** distribuídos em 11 tirinhas, 7 poemas, 1 fábula, 2 canções, 1 autobiografia, 1 diário, 1 romance e 1 conto. Abaixo é possível observar a localização, autores e tipo de texto:

Quadro 2 - Levantamento quantitativo da coleção Learn and Share in English

Coleção LEARN AND SHARE IN ENGLISH		
Gênero	Título, autor e localização	Atividade Proposta
1.Tirinha	What you'll need; Ads of the world (Vol. 1, p. 15).	Compreender tema abordado e transcrever alternativa incorreta.
2. Tirinha	Garfield; Jim Davis (Vol.1, p.25).	Perguntas sobre dados pontuais da tirinha e reforço de tempo verbal
3. Autobiografia	I am Malala, Malala Yousefzai; Christina Lamb (Vol.1, p. 51).	Perguntas sobre dados pontuais da tirinha e reforço de tempo verbal e discussão/ problematização de

		temática.
4. Canção	What a wonderful world; Louis Armstrong (Vol.1, p. 78).	Relacionar letra com imagens e responder perguntas pessoais acerca da mensagem transmitida pela música.
5. Diário	The Diary of a young girl; Anne Frank (Vol. 1, p. 108).	Perguntas sobre dados pontuais do diário e reforço de tempo verbal e discussão/ problematização de temática.
6. Tirinha	Calvin and Hobbes; Bill Watterson (Vol.1, p. 113).	Perguntas sobre dados pontuais da tirinha e reforço de tempo verbal.
7. Romance	The old man and the sea; Ernest Hemingway (Vol. 1 p. 124).	Perguntas sobre dados pontuais do romance e reforço de tempo verbal e discussão/ problematização de temática.
8. Tirinha	Calvin and Hobbes; Bill Watterson (Vol.1, p.143).	Verdadeiro ou falso, reforço de tempo verbal.
9. Tirinha	Calvin and Hobbes; Bill Watterson (Vol.1, p.144).	Verdadeiro ou falso, reforço de tempo verbal.
10. Tirinha	Garfield; Jim Davis (Vol.1, p.156).	Escolher opção correta.
11. Poema	Soup; Carl Sandberg (Vol. 2, p.12).	Escolher opção correta, reforço de tempo verbal.
12. Poema	The price; John Foster (Vol. 2, p. 37).	Relacionar poema e imagem, perguntas que geram discussão/ problematização de temática.
13. Poema	My Robot; Shel Silverstein (Vol.2, p. 72).	Perguntas de compreensão geral do poema seguidas de reforço de tempo verbal.
14. Conto	Sunset Land; Harry Bushman (Vol. 2, p.85).	Perguntas sobre dados pontuais do conto, reforço de tempo verbal e discussão/ problematização de temática.
15. Poema	I, too, sing America; Langston Hughes (Vol. 2, p. 141).	Simulado do ENEM.
16. Canção	War; Bob Marley (Vol. 2, p. 142).	Simulado do ENEM.
17. Tirinha	Calvin and Hobbes; Bill Watterson (Vol. 3, p. 15)	Marcar a resposta correta de acordo com tirinha e reforço de tempo verbal.
18. Poema	I dream a world; Langston Hughes (Vol.3, p.44).	Perguntas sobre dados pontuais do poema, reforço de tempo verbal e vocabulário em uso e discussão/ problematização de temática.
19. Tirinha	Calvin and Hobbes; Bill Watterson (Vol. 3, p.69).	Completar com a palavra correta e reforço de tempo verbal.
20. Fábula	Lesson Learned; Keta (Vol. 3, p.70).	Marcar a resposta correta de acordo com fábula e reforço de tempo verbal.
21. Poema	The road not taken; Robert Frost (Vol. 3, p.78).	Simulado do ENEM.
22. Tirinha	Calvin and Hobbes; Bill Watterson (Vol. 3, p.78).	Simulado do ENEM.
23. Tirinha	Calvin and Hobbes; Bill Watterson (Vol. 3, p.98).	Perguntas sobre dados pontuais da tirinha, reforço de tempo verbal e vocabulário em uso e discussão/ problematização de temática.
24. Poema	Advice Gratis to certain Women; Phoebe Cary (Vol. 3, p.145).	Simulado do ENEM.

25.Tirinha	For better or for worse; Lynn Johnston (Vol.3, p.149).	Simulado do ENEM.
------------	--	-------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Através da análise desta coleção pudemos depreender que há um equilíbrio entre a escolha dos textos, há propostas a partir do texto literário voltadas para uma construção de significado e formação crítica e também para ensino metalinguístico (figuras com exemplo nas páginas seguintes).

Na figura 4, observamos que a proposta está construída em torno de um poema escrito por John Foster na seção *More food for thought*. O poema versa sobre “preço” mais especificamente sobre o preço dos ovos e galinhas; o autor usa rimas, como pode ser observado na primeira estrofe linhas 2 e 3 *pay – day*. Ao lado do poema a proposta traz uma ilustração que é usada como pano de fundo para a primeira questão (letra a).

Figura 5 – Texto literário coleção Learn and Share in English

MORE FOOD FOR THOUGHT Nesta seção é apresentado um texto para ampliar a discussão e reflexão por parte do aluno a respeito do tema da Unidade e levá-lo a fazer associações com o tema do texto principal.

Look at the picture, read the poem and do the following activities with a classmate.

Library

There's a price for the eggs you eat,
It's the hens that have to pay,
Locked in their battery cages
Day after day after day.

"It's warm and dry," the farmer says,
"There's plenty to drink and eat."
But the sloping wire-mesh floor
Gives them deformed feet.

There's nowhere for them to perch.
It's hard to turn around.
They cannot spread their wings
Or forage for food on the ground.

"The profit margin's higher,"
I heard the farmer say.
"It's in everybody's interest
To keep the hens this way."
There's a price for the eggs you eat,
It's the hens that have to pay,
Locked in their battery cages
Day after day after day.

The Price



FOSTER, John. *The Poetry Chest*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 125.

a) The picture next to the poem

- denies what is described in the poem.
- illustrates what is described in the poem. X
- contradicts the situation described in the poem.

b) In which conditions do those hens live? *Possible answer: They live in battery cages, with little space for them to move.*

c) According to the poem, why do the farmers do that to the hens? *Possible answer: Because it's more profitable for them (the farmers).*

d) Do you agree with the farmer when he says "It's in everybody's interest to keep the hens this way"? Why (not)? *Personal answers. Possible answer: The price of the eggs that we eat is probably kept low, so more people have a chance to buy them (but the poem stresses the fact that it's the hens that have to pay the price).*

e) Can you see the positive side of keeping hens that way? *Personal answers. Possible answer: Yes, because the main idea focused in the poem is a contemporary issue.*

f) Do you think the author of the poem and the author of the text on page 35 share similar opinions regarding animals? Why (not)? *Personal answers.*

g) Do you think *The Price* was written by a contemporary poet? Why (not)? *Personal answers.*

Why Should Animals Have Rights? 37

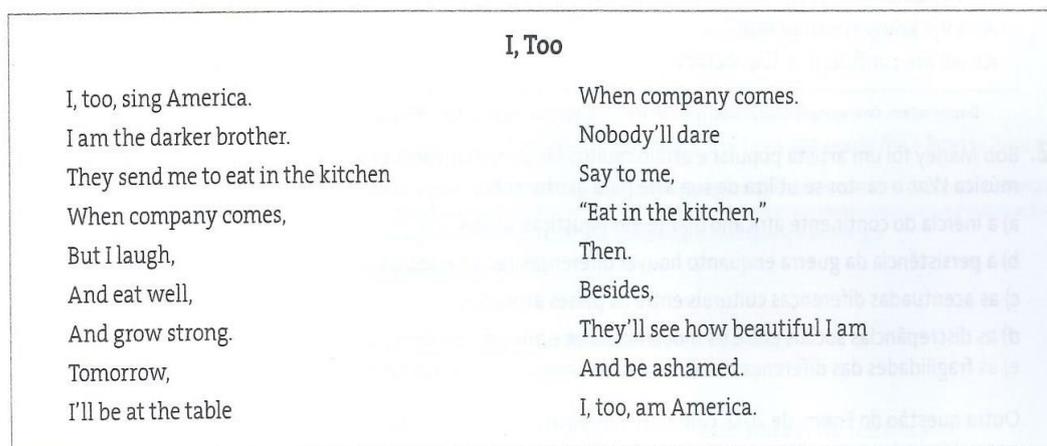
Fonte: Coleção Learn and share in English, volume 2, p. 37 (MARQUES; CARDOSO 2017)

As perguntas que seguem são discursivas e buscam interagir com o leitor, saber sua opinião sobre a problemática levantada pelo poema acerca das condições que as galinhas em confinamento vivem como as questões d, e, f, e g. Todas as perguntas são dirigidas ao leitor usando o pronome *you*, o que indica a busca por interação com quem lê.

Essa interação com o leitor reforça a analogia usada por Eco (1994) ao definir texto como “máquina preguiçosa”, visto que denota a necessidade do envolvimento do leitor com o texto (não somente o texto escrito), ao passo que através do ato de ler há construção de significado e, como consequência, podem acontecer rupturas, que “podem ser simples momentos (via leitura ou visionamento de filme) em que saímos transformados e pensamos diferentes de nossos conceitos arraigados” (FERRAZ, 2018, p. 42).

Já a figura 6 aborda uma questão de ensino metalinguístico, apresentando o poema *I, too* escrito por Langston Hughes e requer que o leitor marque a opção que descreve o sentimento do eu lírico em relação à prática racista. Por não propor um debate acerca do tema, compreendemos que este é um modelo de questão que pleiteia o envolvimento do professor para abrir espaço, problematizar e promover uma “ruptura”, pois “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2007, p.29).

Figura 6 – Texto literário coleção Learn and Share in English II



HUGHES, L. In: RAMPERSAD, A.; ROESSEL, D. (Ed.). *The collected poems of Langston Hughes*. New York: Knopf, 1994.

1. Langston Hughes foi um poeta negro norte-americano que viveu no século XX e escreveu *I, Too* em 1932. No poema, a personagem descreve uma prática racista que provoca nela um sentimento de
- coragem, pela superação. X
 - vergonha, pelo retraimento.
 - compreensão, pela aceitação.
 - superioridade, pela arrogância.
 - resignação, pela submissão.

Fonte: Coleção Learn and share in English, volume 2, p. 141. (MARQUES; CARDOSO, 2017)

A terceira coleção é a **“Alive High”** de Junia Braga, Magda Velloso, Marcos Racilan, Marisa Carneiro, Ronaldo Gomes e Vera Menezes da editora SM, 2ª edição. A coleção adota a proposta didático-pedagógica denominada abordagem complexa, que pressupõe o ensino de língua não apenas como meio de comunicação, mas também como instrumento que favorece a reflexão e a ação social. A linguagem é vista como um sistema semiótico a um só tempo social e individual.

Trata-se de uma “abordagem que parte da compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos e expressam valores construídos nas práticas sociais (Guia 2018, p. 43)”. Os valores nas práticas sociais são expressos através do fomento a uma reflexão crítica e à participação ativa nas discussões acerca dos temas de relevância sócio-histórico-político-cultural que permeiam a realidade na qual o estudante está inserido.

As unidades trazem temas atuais e adequados a estudantes de Ensino Médio, que são contemplados por meio de uma variedade de gêneros textuais, oriundos de diferentes suportes e esferas, valorizando a diversidade e os

conceitos de sustentabilidade e de cidadania. Nesse sentido, o trabalho com os textos visa engajar o estudante na aprendizagem da língua estrangeira de maneira autônoma e a estimulá-lo a ter uma percepção crítica da sociedade da qual faz parte. Os direitos humanos estão evidenciados em propostas de discussão sobre questões correlatas ao tema.

Quanto aos textos literários, estes são trazidos em uma seção separada chamada “*time for literature*” que se apresenta duas vezes dentro de cada volume; em alguns volumes na seção “*extra activities*” o texto literário aparece como complementar ao conteúdo estudado na unidade e como complemento à seção “*time for literature*”, além de tirinhas e letras de música exploradas em outras seções que não a destinada somente a este gênero.

Em números, toda coleção aborda **31 textos literários** de variados gêneros divididos em 1 limerique¹⁸, 3 romances, 4 contos, 3 poemas, 1 peça, 1 autobiografia e 18 canções que podem ser conferidos na tabela abaixo:

Quadro 3 - Levantamento quantitativo da coleção Alive High

Coleção ALIVE HIGH		
Gênero	Título, autor e localização	Atividade Proposta
1. Canção	Move your body; Beyoncé Knowles (Vol. 1, p.44).	Exercícios de compreensão auditiva, vocabulário e estudo da letra.
2. Canção	Sk8r Boi; Avril Lavigne (Vol. 1, p. 60-61).	Exercícios de compreensão auditiva, vocabulário, estudo da letra e discussão/ problematização acerca da temática levantada pela música.
3. Limeriques	Vários Autores (Edward Lear, Anônimo, Marie O’Neill, Grace Gilford, Plunkett) (Vol.1, p. 70-73).	Seção <i>time for literature</i> Apresentação do gênero, dados pontuais sobre cada extrato de texto, perguntas de compreensão e relacione com imagens
4. Canção	New Shoes; Paolo Nutini (Vol.1, p. 83).	Exercícios de compreensão auditiva, vocabulário, estudo da letra e discussão/ problematização acerca da temática levantada pela música.
5. Autobiografia	Louise Holgate; Louise Holgate (Vol. 1, p.92).	Apresentação do gênero biografia e perguntas de compreensão.
6. Canção	Go to the Mardi Gras; Professor Longhair (Vol.1, p. 130).	Discussão sobre festivais e exercício de compreensão estudo da letra e discussão/ problematização acerca da temática levantada pela música.
7. Romance	The Color Purple; Alice (Malsenior)	Seção <i>time for literature</i>

¹⁸ São poemas curtos, geralmente sobre coisas ou situações engraçadas. Eles têm sempre cinco versos, onde a primeira, a segunda e a quinta linhas terminam com a mesma rima. O terceiro e o quarto verso rimam entre si, seguindo o esquema AABBA (A=1ª, 2ª,5ª e B= 3ª, 4ª).

	Walker (Vol.1, p. 136-139).	Apresentação do gênero, dados pontuais sobre texto, variados estilos de perguntas de compreensão e uso de imagens.
8. Canção	Talent Show; The Replacements (Vol.1, p. 140).	Exercícios de compreensão auditiva, vocabulário, estudo da letra e discussão/ problematização acerca da temática levantada pela música.
9. Peça	Waiting for Godot; Samuel Beckett (Vol. 1, p. 159- 162).	Seção <i>Extra activities</i> Apresentação do gênero, dados pontuais sobre texto, variados estilos de perguntas de compreensão e uso de imagens.
10. Conto	The Verger; William Somerset Maugham (Vol. 1, p. 164-166).	Apresentação do gênero, dados pontuais sobre texto, variados estilos de perguntas de compreensão e uso de imagens.
11.Canção	Wouldn't it be lovely; My Fair lady Soundtrack (Vol.1, p. 167).	Seção <i>Extra activities</i> Apresentação do gênero, dados pontuais sobre texto, variados estilos de perguntas de compreensão e uso de imagens.
12.Canção	Love is on the Radio; McFly (Vol. 2, p. 49).	Exercícios de compreensão auditiva, vocabulário, estudo da letra.
13. Romance	Orgulho e preconceito Jane Austen (Vol. 2, p. 70-75).	Seção <i>time for literature</i> Apresentação do gênero, dados pontuais sobre texto, variados estilos de perguntas de compreensão e uso de imagens
14.Canção	Vogue; Madonna (Vol. 2, p. 100 - 101).	Exercícios de compreensão auditiva, foco na pronúncia e fonética.
15.Canção	I Will; The Beatles (Vol. 2, p.116).	Exercícios de compreensão auditiva, foco na pronúncia e fonética.
16. Conto	Cat in the Rain; Ernest Hemingway (Vol. 2, p. 136-139).	Seção <i>time for literature</i> Apresentação do gênero, dados pontuais sobre texto, variados estilos de perguntas de compreensão e uso de imagens
17.Canção	Rain will fall; Alain Clark (Vol. 2, p.148).	Exercícios de compreensão auditiva, vocabulário, estudo da letra e discussão/ problematização acerca da temática levantada pela música
18. Poema	Essay to Miss Catharine Jay; Charles C. Bombaugh (Vol. 2, p. 150).	Seção <i>Extra activities</i> perguntas e tarefa em dupla.
19.Canção	Mine; Taylor Swift (Vol. 3, p. 14-15).	Exercícios de compreensão auditiva, vocabulário, estudo da letra e discussão/ problematização acerca da temática levantada pela música
20.Canção	The 3 Rs; Jack Johnson (Vol. 3, p. 33).	Exercícios de compreensão auditiva, foco na pronúncia e fonética.
21.Canção	Eat it; Michael Jackson; Alfred M. Yankovic (Vol. 3, p. 54).	Exercícios de compreensão auditiva, foco na pronúncia e fonética.
22.Romance	How Green was my Valley Richard Dafydd Vivian Llewellyn Lloyd (Vol. 3, p. 72-75).	Seção <i>time for literature</i> Apresentação do gênero, dados pontuais sobre texto, variados estilos de perguntas de compreensão e uso de imagens
23. Canção	The way it is; Bruce Hornsby and The Range (Vol. 3, p.101).	Exercícios de compreensão auditiva, vocabulário, estudo da letra e

		discussão/ problematização acerca da temática levantada pela música
24. Poema	Telephone Conversation; Wole Soyinka (Vol. 3, p. 136 – 139)	Seção <i>time for literature</i> Apresentação do gênero, dados pontuais sobre texto, variados estilos de perguntas de compreensão e uso de imagens
25. Tirinha	Global warming; Live and learn (Vol. 3, p. 143).	Seção <i>Extra activities</i> perguntas de compreensão e discussão.
26. Poema	The lake Isle of Innisfree William Butler Yeats (Vol.3, p. 150-153).	Seção <i>time for literature</i> Apresentação do gênero, dados pontuais sobre texto, variados estilos de perguntas de compreensão e uso de imagens
27. Canção	London, London; Caetano Veloso (Vol. 3, p. 154).	Compreensão auditiva estudo da letra e discussão/ problematização acerca da temática levantada pela música
28. Conto	Keffi's Birthday Treat; Wole Soyinka (Vol. 3, p.163-164).	Seção <i>Extra activities</i> Apresentação do gênero, dados pontuais sobre texto, variados estilos de perguntas de compreensão e uso de imagens.
29. Canção	Old man river; Kern; Hammerstein (Vol. 3, p. 165).	Seção <i>Extra activities</i> de perguntas de compreensão e comparação com texto anterior.
30. Canção	Asa Branca; Luiz Gonzaga; Humberto Teixeira (Vol. 3, p. 169).	Exercícios de compreensão auditiva, vocabulário, estudo da letra e discussão/ problematização acerca da temática levantada pela música
31. Canção	New York, New York; Frank Sinatra (Vol .3, p. 169).	Exercícios de compreensão auditiva, vocabulário, estudo da letra e discussão/ problematização acerca da temática levantada pela música

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando o levantamento quantitativo, temos 31 textos literários. Nove dessas propostas de leitura e compreensão de textos são a partir do texto literário que contam com uma seção dedicada a este gênero no “*time for literature*”, com efeito, estudar o texto literário tendo como ponto de partida ele próprio e “para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2007, p.30).

Quanto à escolha pelo texto literário, Paiva¹⁹ pontua que “o PNLD não obriga a inserção de texto literário, tanto é assim que poucas coleções fizeram essa opção (PAIVA, 2019, entrevista via *e-mail*)”. As propostas levam em consideração o conhecimento prévio dos estudantes, biografia dos autores e

¹⁹ Entrevistamos uma das autoras da coleção *Alive High*, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, que se mostrou acessível a responder alguns de nossos questionamentos sobre o LD via e mail no dia 06/06/2019.

gêneros literários variados, sobre a escolha dos textos uma das autoras da coleção, a professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva explica:

Procuramos textos de autores representativos da literatura em língua inglesa de países diferentes e fizemos questão de variar o gênero literário e incluir literatura africana em todos os livros (PAIVA, 2019, entrevista via *e-mail*).

Ao ser questionada quanto à escolha pelo texto literário e porque proporcionar espaço para discussão a partir deste gênero, a autora justifica:

O texto literário, além de ser o reflexo de uma sociedade e de uma época, constitui uma oportunidade de experiência estética. Esse tipo de texto proporciona ótimas oportunidades para reflexão e debate. Ao escolher textos de épocas e culturas diferentes, além de oferecermos aos alunos textos autênticos, oferecemos também retratos de diversidade cultural e social (PAIVA, 2019, entrevista via *e-mail*).

À vista disso, ficam evidentes para nós os motivos da escolha pelo texto literário e a variação deste gênero dentro dos volumes da *Alive High*. Por ora não apresentaremos exemplos porque as propostas com texto literário da coleção em questão fazem parte de nosso *corpus* de análise na seção a seguir.

A quarta coleção aprovada para escolha foi a “**Circles**” de Carolina Pereira, Elaine Hodgson, Rita Ladeia e Viviane Kirmeliene da editora FTD, 1ª edição. Segundo o Guia do LD (2018) a coleção alinha-se à visão sociointeracionista de linguagem, privilegia um ensino que supera a visão tecnicista da língua e que propicia discussões acerca de questões socialmente relevantes, ou seja, sua proposta pedagógica valoriza a capacidade crítica dos estudantes.

Essa posição teórica confere ao docente papel de mediador e dá centralidade ao discente, com destaque para o seu lugar de ação, e ressalta a ideia de mutabilidade e maleabilidade da língua. Como uma das formas de tratar essa mutabilidade, a coleção dá destaque aos *World Englishes*, variedades da língua tanto como idioma nativo quanto como idioma estrangeiro; como parte da busca da centralidade do estudante, a coleção incentiva a (auto)avaliação e a autonomização e compreende o discente como produtor não só de seu conhecimento mas, também, de formas de adquiri-lo.

A coleção atribui à língua materna a “função de recurso facilitador, tanto como fator de diminuição de dificuldades, quanto como meio de criar relações mais confortáveis com a língua estrangeira (Guia 2018, p. 49)”. Em relação à

seleção de gêneros textuais incluídos na coleção, está contemplada uma variedade de esferas e suportes e, além dos textos verbais, são apresentados materiais compostos por diferentes recursos semióticos, que têm o propósito de aprimorar os multiletramentos de caráter crítico.

Os temas trazidos tratam de questões de relevância social, o que favorece um trabalho didático centrado na reflexão crítica. A coleção traz uma seção chamada “*World of Literature*” que está presente em cada segmento e traz subdivisões dentro de cada parte em um trabalho com todas as práticas discursivas por meio da literatura, além de outros textos ao longo dos livros. Dito isto, os textos literários na coleção Circles somam um total de **18**, sendo estes distribuídos entre: 2 canções, 7 tirinhas, 3 poemas, 4 contos, 1 autobiografia e 1 tragédia/ficção como pode ser observado na tabela abaixo:

Quadro 4 - Levantamento quantitativo da coleção Circles

Coleção CIRCLES		
Gênero	Título, autor e localização	Atividade Proposta
1. Tirinha	Hagar; Chris Browne (Vol.1, p.34).	Perguntas de compreensão, estudo de vocabulário, verdadeiro ou falso e questões para discussão.
2. Canções	Can't take my eyes of you; Have you ever really loved a woman?; How deep is your love; All I ask of you (Vol.1, p. 38-39).	Relacione, compreensão auditiva e questões para discussão sobre a temática levantada apelos excertos das músicas.
3.Tirinha	Peanuts; Charles Schulz (Vol. 1, p. 108).	Estudo de vocabulário, compreensão do texto, exercícios sobre o gênero tirinha e questões para discussão.
4. Tirinha	Garfield; Jim Davis (Vol. 1, p. 127).	Simulado do ENEM.
5.Tirinha	Calvin; Bill Watterson (Vol. 1, p. 131).	Simulado do ENEM.
6. Canção	War; Bob Marley (Vol. 1, p. 128).	Simulado do ENEM.
7. Poema	Ations; Shel Silverstein (Vol.1, p. 132- 143).	Seção <i>World of Literature</i> exercícios variados de forma contextualizada, compreensão geral, dados pontuais, vocabulário, exercícios de discussão e debate.
8. Poema	If; Rudyard Kipling (Vol. 1, p. 132-143).	Seção <i>World of Literature</i> exercícios variados de forma contextualizada, compreensão geral, dados pontuais, vocabulário, exercícios de discussão e debate.
9. Romance	Big fish: A novel of mythic proportions; Daniel Wallace (Vol. 1, p. 132-143).	Seção <i>World of Literature</i> exercícios variados de forma contextualizada, compreensão geral, dados pontuais, vocabulário, exercícios de discussão e debate.
10.Autobiografi	Jamie Worley;Jamie Worley (Vol. 1,	Estudo sobre o gênero

a	p. 22).	autobiografia, comparação e estímulo à escrita.
11. Tirinha	Family Tree; Signe Wilkinson (Vol. 2, p. 107).	Exercício de compreensão, marcar a resposta correta.
12. Poema	The road not taken; Robert Frost (Vol. 2, p. 127).	Simulado do ENEM.
13. Conto	Interpreter of Maladies Jhumpa Lahiri (Vol. 2, p. 132-143).	Seção <i>World of Literature</i> exercícios variados de forma contextualizada, compreensão geral, dados pontuais, vocabulário, exercícios de discussão e debate.
14. Conto	When Mr Pirzada Came to Dine: A preview; Jhumpa Lahiri (Vol. 2, p. 132-143).	Seção <i>World of Literature</i> exercícios variados de forma contextualizada, compreensão geral, dados pontuais, vocabulário, exercícios de discussão e debate.
15. Conto	When Mr Pirzada Came to Dine: Reading with a purpose Jhumpa Lahiri (Vol. 2, p. 132-143).	Seção <i>World of Literature</i> exercícios variados de forma contextualizada, compreensão geral, dados pontuais, vocabulário, exercícios de discussão e debate.
16. Tirinha	Luann; Greg Evans (Vol. 3, p. 52).	Exercícios de compreensão, verdadeiro ou falso, vocabulário.
17. Tirinha	Graffiti; Hallat (Vol. 3, p. 80).	Exercícios de compreensão, vocabulário.
18. Tragédia	Things fall apart – extract 1-8 Chinua Achebe (Vol. 3, p. 131-143).	Seção <i>World of Literature</i> exercícios variados de forma contextualizada, compreensão geral, dados pontuais, vocabulário, exercícios de discussão e debate.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como a coleção analisada anteriormente, esta coleção dedica uma seção ao texto literário ao fim de cada volume, além das atividades propostas ao longo dos livros.

Figura 7 – Texto Literário coleção Circles

WORLD OF LITERATURE

1. O objetivo da atividade é apresentar o tema central da seção de literatura. Recomendamos escrever o substantivo *coming-of-age* no quadro e pedir aos estudantes que mencionem seus possíveis significados. A fim de que cheguem mais perto de descobrir a resposta, é válido pedir que explorem o significado de cada uma das palavras separadamente.

WARM-UP

2. Possible answers: Grow older, get more mature, have more rights and responsibilities, etc. Esta atividade busca discutir o tema central da seção e sensibilizar a turma sobre ele. Usar estratégias de *brainstorming* para que os estudantes expressem tudo que associam com o termo pode ajudar na condução da atividade.

1 Do you know the meaning of the noun *coming-of-age*? Read the dictionary entry below.

coming-of-age (noun)
: the time when a person becomes an adult
: the attainment of prominence, respectability, recognition, or maturity
MERIAM-WEBSTER. *Coming-of-age*. Dictionary, 2015. Disponível em: <www.merriam-webster.com/dictionary/coming-of-age>. Acesso em: 18 nov. 2015.

2 Which ideas come to mind when you see the word *coming-of-age*? Discuss this question in groups. Then, reproduce this mind map in your notebook and complete it using your ideas.

3. As respostas quanto a quem são os autores e as obras se encontram nas próximas partes da seção. O objetivo desta atividade é avaliar quanto os estudantes sabem sobre o conteúdo. Por isso, sugerimos permitir que tragam suas ideias e não se expandir tanto na resposta para não antecipar o trabalho que será feito posteriormente.

3 In this *Literature* section, we are going to see how the topic of *coming-of-age* appears in different literary and nonliterary genres. Look at the content of this section listed below. Do you know any of these works or authors? If you do, tell your classmates which ones.

Genre	Title	Author
Poem	"Ations"	Shel Silverstein
Poem	"If"	Rudyard Kipling
Book cover	<i>Big Fish: A Novel of Mythic Proportions</i>	Daniel Wallace

4a. Although a poem is shorter, it may convey highly complex feelings. Also, because of its sound and rhythm, it tends to please the ears of readers.

4b. Personal answers. Possible answers: Yes, I do. / I love it because poems generally use sounds to suggest meanings. (or) No, I don't. / I don't like it very much because it is generally very difficult to interpret poems.

4c. Personal answers. Possible answers: Yes, I do because the illustration on the cover may offer some information about the book subject. (or) No, I don't because reading a book is more interesting.

4d. Personal answers. Possible answers: Yes, I do. / I love them because they can help to understand the plot a little better. (or) No, I don't. / I don't like them very much because this kind of movie can change the book's original plot.

5. Personal answer. Possible answer: The children are greeting each other, or bowing as a formal sign of respect and courtesy. Aqui, estamos apresentando uma prévia da próxima parte da seção para que os estudantes tenham mais interesse no trabalho a ser realizado e também para que se habituem a fazer leituras imaginativas e a perceber as nuances das imagens nos diversos gêneros. Assim, sugerimos pedir que explorem a imagem ao máximo e tentem entender qual é o gesto ou a mensagem que o desenho ilustra.

5 Look at the illustration below. It accompanies the poem "Ations," by Shel Silverstein. By looking at it, can you predict what the poem is about? Tell your classmates your prediction.

A LIGHT IN THE ATTIC by Shel Silverstein. © 1981, renewed 2002 ERI Eye LLC. By permission of the Knoll Literary Agency Inc.

6 Look at the picture below and discuss how you think it is connected to the topic of *coming-of-age*.

Personal answer. Possible answer: The people in the photograph are wearing typical costumes to celebrate a special occasion. Sugerimos pedir aos estudantes que explorem a imagem ao máximo, observando as características do local, a aparência das pessoas, as roupas e a atividade realizada por aqueles que aparecem na imagem. Por fim, após essa análise, vale tentar fazer a turma pensar no motivo de as pessoas retratadas estarem realizando aquela prática.

Ngwariya inhabitants, South of Nairobi.

PART A – Poem: "Ations," by Shel Silverstein

1 Who is Shel Silverstein? Read the short biography below to learn about him. Then, answer the following question in your notebook: What is special about this author?

Shel Silverstein was born on September 25, 1930 in Chicago, Illinois, and began writing and drawing at a young age. He became a cartoonist, playwright, poet, performer, recording artist, and Grammy-winning, Oscar-nominated songwriter. Silverstein is best known as the author of iconic books of prose and poetry for young readers. His works include such modern classics as *Lafcadio: The Lion Who Shot Back* (1963), *The Giving Tree* (1964), *A Giraffe and a Half* (1964), *The Missing Piece* (1976), and *The Missing Piece Meets the Big O* (1981). His immensely popular poetry collections are *Where the Sidewalk Ends*, a 1974 Michigan Young Readers Award winner; *A Light in the Attic*, recipient of the School Library Journal Best Books Award in 1982; *Falling Up* (1995); and *Don't Bump the Glump! And Other Fantasies*, which was originally published in 1963 and reissued in 2008. *Runny Rabbit*, a posthumous poetry collection of spoonerisms, was conceived and completed before his death. Silverstein's books, which he also illustrated, are characterized by a deft mixing of the sly and the serious, the macabre, and the just plain silly. His unique imagination and bold brand of humor is beloved by countless adults and children throughout the world. He died on May 10, 1999.

1 Possible answer: The author writes for different age groups and also worked with different kinds of art. A ideia desta atividade é apresentar o autor aos estudantes para que eles possam compreender o contexto em que ele trabalha. Sugerimos tentar a turma de que seja é um texto autêntico, cujo nível de dificuldade pode ser alto; portanto, o objetivo central é responder à questão proposta. Desse modo, é válido direcioná-los ao glossário para melhor compreensão do texto e, após a leitura, perguntar a eles o que passaram a saber sobre o autor.

GLOSSARY
bold: usado
deft: habilidoso
playwright: dramaturgo
sly: dissimulado
spoonerism: jogo de palavras com transposição de sílabas. Ex. "tapa na cara" torna-se "capa na tara."

Fonte: Coleção Circles, volume 1, p. 132, 133 (KIRMELIENE et al., 2017)

De modo geral, a abertura da seção *World of Literature* parte de uma inferência de conhecimento prévio sobre o assunto a ser abordado com um "warm up" que apresenta o tema central *coming of age* através de uma definição do dicionário (exercício 1), uma discussão sobre o tópico (exercício 2). A seguir os autores são apresentados (nesta parte incluem-se atividades de compreensão auditiva) através de pequenas biografias e imagens. Nas páginas seguintes da seção os textos são apresentados seguidos de exercícios que variam de estudo de gramática a questões que problematizam o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Consideramos o espaço ocupado pela literatura propício ao letramento literário e com uma formatação que proporciona muitas “brechas²⁰” (DUBOC, 2015) que podem levar a processos de ruptura e de construção de significado. Tendo em vista que grande parte dos textos literários presentes em livros didáticos é fragmentado²¹, perceber questões que podem ser discutidas para além do texto e que favorecem a compreensão do contexto ou assunto a ser tratado possibilita que as discussões sejam alargadas e melhor compreendidas.

Podemos ilustrar isso com as questões 5 e 6 que usam imagens para fomentar a discussão sobre o tema que irá ser apresentado no poema e evocar a participação de alunos e professor. As atividades propostas oportunizam discussões que envolvem compreensão de gestos em uma cultura diferente. Como consequência disso abre-se espaço para um ensino de línguas pautado em uma educação crítica que problematiza e discute questões importantes que vão além de um ensino de decodificação de palavras e estruturas.

Por fim, a quinta coleção “**Voices Plus**” de Rogério Tílio da editora Richmond, 1ª edição. Segundo o guia do LD (2018) a coleção tem como princípio norteador a abordagem sociointeracionista da linguagem, associada às teorias dos multiletramentos e do letramento crítico, e às práticas da transversalidade e da interdisciplinaridade; há uma variedade de textos de diferentes esferas e suportes, representativos das comunidades que se manifestam em inglês, produzidos em distintas épocas e espaços, concretizados por meio da linguagem verbal, não verbal ou verbovisual.

Todas as unidades são elaboradas a partir de temas de caráter inter e transdisciplinar e estão inter-relacionadas, o que proporciona uma progressão temática no próprio volume, bem como na coleção como um todo.

Para cada volume, há uma proposta de tema central que será construído a partir da soma dos temas de todas as unidades. Uma das formas de articular essa temática são os quatro projetos propostos ao final de cada unidade, por volume. “Os temas que compõem as unidades são adequados ao estudante do

²⁰ “[...] momentos frutíferos que emergem dos dizeres ou fazeres dos alunos, do livro didático, das notícias na mídia, dos acontecimentos na cidade ou bairro, enfim de todo e qualquer evento ou experiência do entorno escolar” (DUBOC, 2015, p.8).

²¹ Compreendemos que o texto literário presente em livros didáticos aparece com finalidades pedagógicas e não somente pelo texto literário em si. Quando os textos são retirados de outros espaços, conseqüentemente há uma mudança que é recontextualizada dentro do livro didático, configurando, assim, um uso real da linguagem transportado de um contexto para outro.

Ensino Médio e propiciam a compreensão de como as línguas contribuem para a sua constituição como sujeito” (BRASIL, 2018, p. 54).

No que tange ao uso de textos literários para educação linguística em língua inglesa, a coleção propõe **12 textos literários** divididos em 4 canções, 2 poemas, 2 autobiografias, 2 tirinhas, 1 novela e 1 diário.

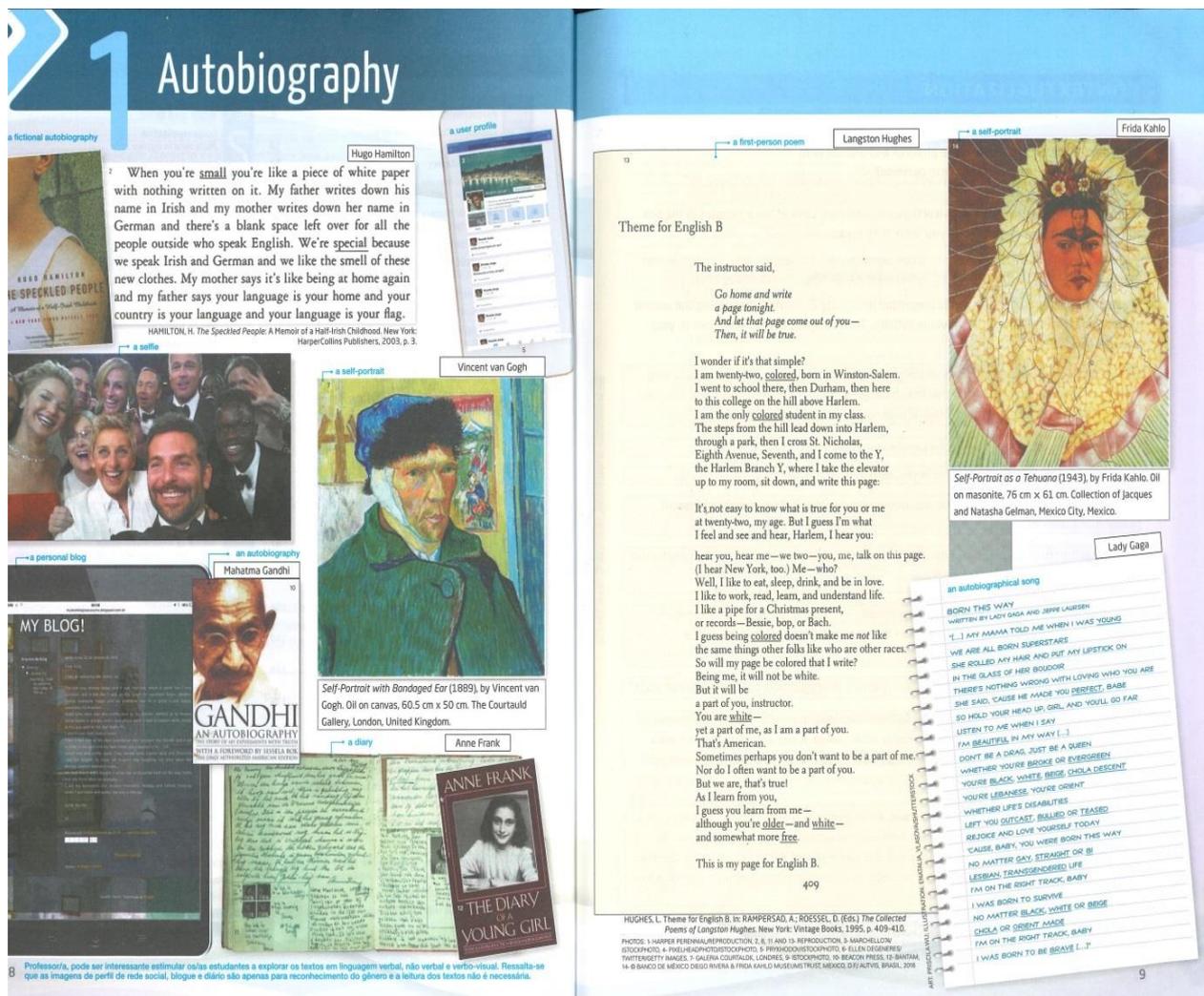
Quadro 5 - Levantamento quantitativo da coleção Voices Plus

Coleção VOICES PLUS		
Gênero	Título, autor e localização	Atividade Proposta
1. Poema	Theme for English B; Langston Hughes (Vol. 1, p. 9-13).	Discussão em pares, relacione, e exercícios de comparação.
2. Autobiografia	A daughter is born; Malala Yousefzai (Vol. 1, p.14).	Discussão em pares, verdadeiro ou falso, discussão em grupo.
3. Autobiografia	Taylor Swift; Taylor Swift (Vol. 1, p.15).	Discussão em pares, verdadeiro ou falso, discussão em grupo.
4. Canção	I am what I am; Jerry Herman (Vol. 1, p. 22).	Perguntas de compreensão geral, compreensão auditiva e comparação de músicas.
5. Canção	Minha tribo sou eu; Zeca Baleiro (Vol.1, p. 23).	Perguntas de compreensão geral, compreensão auditiva e comparação de músicas.
6. Romance satírico	Animal Farm; George Orwell (Vol. 1, p. 145).	Perguntas de compreensão.
7. Canção	Asa Branca; Luiz Gonzaga; Humberto Teixeira (Vol. 2, p. 49).	Contextualização de unidade sobre manifestações artísticas.
8. Poema	Landscape with the Fall of Icarus; William Carlos Williams (Vol. 2, p. 68-69).	Discussão em pares, atividade de compreensão, discussão em grupo e comparação do poema com o mito de Ícaro.
9. Tirinha	Pearls before Swine; Stephan Pastis (Vol. 2, p. 105).	Tirinha para reforçar formação de opinião de tópico discutido na seção de letramento oral.
10. Tirinha	Calvin; Watterson (Vol. 2, p. 105).	Tirinha para reforçar formação de opinião de tópico discutido na seção de letramento oral.
11. Canção	Another brick in the wall; Roger Waters (Vol.3, p. 65).	Compreensão auditiva, vocabulário, pronúncia e discussão sobre a letra.
12. Diário	The freedom writer's diary; Erin Gruwell (Vol. 3, p. 76).	Pergunta de compreensão e discussão.

A maneira como o gênero autobiografia foi abordado pela coleção pode ser conferido na figura 8. O texto literário representado pelo poema *Theme for English B* escrito por Langston Hughes, dá além de exemplos de autobiografia em gêneros variados como autobiografia ficcional, *selfies*, autorretrato, *blog*, diário, poema em primeira pessoa do singular e uma música autobiográfica é

usado como forma de ilustrar que há diferentes formas de contar uma história de vida.

Figura 8 – Texto literário coleção Voices Plus



Fonte: Coleção Voices Plus, volume 1, p. 8,9 (TÍLIO, 2016).

Na primeira parte da figura 8 a coleção propõe uma discussão sobre a temática abordada pelo poema através do estudo de vocabulário, enquanto na segunda parte as propostas abordam frases faladas por autores da literatura, seguidas de perguntas que encorajam o debate através de atividades que propiciam um enquadramento crítico e a construção de significado por meio de rupturas (FERRAZ, 2015) e brechas (DUBOC, 2015), afinal a literatura “não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Figura 9 – Texto literário coleção Voices Plus

CONTEXTUALIZATION *How do you tell your story?*

Professor/a, sugestão de atividade complementar para esta unidade encontra-se no Guia Didático, página 218.

1 Read the title of the unit, look at the pictures and discuss with your partner: what do the pictures have in common? There are many ways to tell (or construct) your life stories. Look at the examples in the box and discuss with your partner what you think they mean.

2 These are definitions of the concepts presented in activity 2. Identify them using the words/expressions from the box in the previous activity. Then compare these definitions to your answers in activity 2.

3 These are definitions of the concepts presented in activity 2. Identify them using the words/expressions from the box in the previous activity. Then compare these definitions to your answers in activity 2.

a "[...] signifies novels about a fictional character written as though the character were writing their own autobiography, meaning that the character is the first-person narrator and that the novel addresses both internal and external experiences of the character. [...]" *a fictional autobiography*

b "[...] is a written account of the life of a person written by that person." *an autobiography*

c "[...] [concerns] real people and events in the life of the songwriter." *an autobiographical song*

d "[...] is a personal diary or journal that is published on the World Wide Web on a personal website or a diary-hosting website." *a personal blog*

e "[...] is a self-portrait photograph, typically taken with a digital camera or camera phone held in the hand or supported by a [...] stick." *a selfie*

f "[...] is a visual display of personal data associated with a specific user, or a customized desktop environment. [It] refers therefore to the explicit digital representation of a person's identity." *a user profile*

g "[...] is a representation of an artist that is drawn, painted, photographed, or sculpted by that artist." *a self-portrait*

h "[...] is a record (originally in handwritten format) with discrete entries arranged by date reporting on what has happened over the course of a day or other period. A personal diary may include a person's experiences, and/or thoughts or feelings, including comment on current events outside the writer's direct experience." *a diary*

i "[...] whenever the poet creates an 'I' in a text, he or she also creates a fictitious identity. One can add: we should see a two-way process between the author and the text. The poem is not only the representation of the author's self, it is also a part of the poet's constant identity creation. [It contributes] to constructing the poet's own identity; in this way, [it] becomes a part of his or her personal history." *a first-person poem*

Excerpts from the texts available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Autobiography>; https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_autobiographical_songs; https://en.wikipedia.org/wiki/Online_diary; <https://en.wikipedia.org/wiki/Selfie>; https://en.wikipedia.org/wiki/User_profile; <https://en.wikipedia.org/wiki/Self-portrait>; <https://en.wikipedia.org/wiki/Diary>; <https://en.wikipedia.org/wiki/Racism>; https://en.wikipedia.org/wiki/Philip_Larkin's_Poetry; https://en.wikipedia.org/wiki/Theory_and_Practice_of_an_English_Post-War_Poet; https://en.wikipedia.org/wiki/Bill_Rodriguez, 2015, p. 3. Accessed on December 8, 2015. Occasional language adjustments to fit standard language marked with []. Superscripts for pedagogical purposes (omissions of excerpts with inadequate language level or advertising) marked with [...].

4 Look at the pictures on pages 8 and 9 again. Which ways of telling stories do they represent? Use the definitions in activity 3. Professor/a, as respostas desta atividade encontram-se nas páginas 8 e 9.

5 Read these quotes. Then discuss the questions in groups. Respostas pessoais.

"It's an odd idea for someone like me to keep a diary; not only because I have never done so before, but because it seems to me that neither I — nor for that matter anyone else — will be interested in the unobscureds of a thirteen-year-old school girl." *Anne Frank, German teenage girl*

"I paint myself because I am so often alone and because I am the subject I know best." *Frida Kahlo, Mexican painter*

"I keep a diary in order to enter the wonderful secrets of my life. If I didn't write them down, I should probably forget all about them. [...]" *Cecily, The Importance of Being Earnest, by Oscar Wilde, Irish writer*

"Painting is just another way of keeping a diary." *Pablo Picasso, Spanish painter*

"I don't have a diary, I don't write things into a diary. I imprint myself into the sky and when the sunlight shines brightly, I can stand under the sun's rays and everything I have imprinted of myself into the sky. I will begin to see again, feel again, remember. And when the wind begins to blow, it blows the details over my face, and I remember everything I left in the sky and see new things being born. I am unwritten." *C. JoyBell C., American writer*

Available at: www.goodreads.com/quotes/452222-it-s-an-odd-idea-for-someone-like-me-to-keep; www.goodreads.com/quotes/60494-i-paint-myself-because-i-am-so-often-alone-and; www.goodreads.com/quotes/736324-i-keep-a-diary-in-order-to-enter-the-wonderful; www.goodreads.com/quotes/163896-painting-is-just-another-way-of-keeping-a-diary; www.goodreads.com/quotes/357284-i-don-t-have-a-diary-i-don-t-write-things-into. Accessed on December 9, 2015.

a What do they have in common? Professor/a, pode-se chamar a atenção dos/as estudantes para o fato de que todas as citações abordam a temática da autobiografia ou da construção da própria identidade.

b Why do you think Picasso compares painting to writing a diary? Respostas pessoais. Professor/a, é importante destacar que a expressão de si pode se dar por diferentes meios além da escrita.

6 In your opinion, what elements can be considered important when telling your life story? Respostas pessoais. Professor/a, os/as estudantes podem citar diversos elementos, como nacionalidade, crianças, família e personalidade, entre outros.

7 Read these excerpts. Who wrote them? Can you relate them to the people in the pictures on pages 8 and 9? Discuss with a partner and justify your choices.

a "Your beliefs become your thoughts, Your thoughts become your words, Your words become your actions, Your actions become your habits, Your habits become your values, Your values become your destiny." *Mahatma Gandhi*

b "We Negro writers, just by being black, have been on the blacklist all our lives. Censorship for us begins at the color line." *Langston Hughes*

Fonte: Coleção Voices Plus, volume 1, p. 10,11 (TÍLIO, 2016).

Em diálogo com o autor da coleção Rogério Tílio para compreender a escolha do texto literário, pareceu-nos pertinente buscar a voz do autor para entender a escolha pelo texto literário, uma vez que através da análise quantitativa esta foi a coleção que apresentou menor número de textos literários. Ao perguntarmos sobre como o autor vê a importância da leitura literária no livro didático, obtivemos a seguinte resposta:

[...] a coleção se propõe a trabalhar com letramentos. O letramento literário é, sem dúvida, um desses letramentos a serem trabalhados. Mas ele não é trabalhado sistematicamente, ou seja, a cada unidade. A proposta da coleção é assegurar o trabalho sistemático em todas as unidades com os letramentos que dialogam com as chamadas '4 habilidades linguísticas' e com a teoria dos multiletramentos, ou seja, letramentos multimodais. Outros letramentos, como literário e digital, por exemplo, emergem a partir da proposta temática. Cada unidade desenvolve um tema, e as 4 unidades de um volume dão a este uma coesão temática (TÍLIO, 2019, entrevista via e-mail em 16/08/2019).

Quanto à quantidade de ocorrências do gênero nas coleções o autor pontua: “não acho que proposta de leitura seja apenas perguntas de compreensão; para mim, qualquer ação que envolva a leitura é uma atividade de leitura (TÍLIO 2019, entrevista via *e-mail* em 16/08/2019) ”.

Quando questionado sobre o lugar da leitura literária Tílio explica que:

Enfim, a leitura literária tem seu lugar, dentre tantos outros gêneros a serem trabalhados. Mas reconheço que, devido à proposta temática da coleção, não há em *Voices Plus* um espaço para o trabalho com literatura como há na coleção *Voices*, em que há unidades nos volumes 2 e 4 que abordam literatura mais a fundo. Em *Voices Plus* o texto literário surge conforme a pertinência do tema da unidade, como na unidade 1 do volume 1, que trata de autobiografia, e na unidade 2 do volume 2, que trata de manifestações artísticas. [...] Eu acho que o texto literário está presente; o que falta, talvez, é trabalho com letramento literário. Mas depende muito da percepção do analista. Para um pesquisador de literatura, há pouco. Eu, que não sou de literatura, acharia cansativo um por unidade. Estou sendo sincero. E não é por ser literatura: não há um gênero que se repita em todas as unidades (à exceção de gêneros mais cotidianos). Acho que os editores nem deixariam colocar, pois julgariam que os professores e alunos rejeitariam. Sinceramente, pode parecer clichê, mas acho que quantidade não é sinônimo de qualidade (TÍLIO, 2019, entrevista via *e-mail* em 16/08/2019).

Por fim, o autor compartilha sua angústia de querer incluir todos os gêneros

Tem mais uma coisa: como autor, há uma angústia muito grande de querer incluir tudo, dar conta de tudo. E é impossível. Às vezes a gente acaba incluindo algo apenas uma vez durante toda a coleção, porque tem que colocar tantas outras coisas (TÍLIO 2019, entrevista via *e-mail* em 16/08/2019).

Podemos perceber que há, sim, uma preocupação do autor em relação ao uso do texto literário e proporcionar os mais variados gêneros textuais bem como a angústia em tentar compor um material que contenha tudo. Além disso, quando o autor explica que “os editores nem deixariam colocar” nos remete ao modelo de letramento autônomo discutido por Street (2014) uma vez que padronizar, seguir modelos da editora, homogeneizar o material.

Para uma visão panorâmica do espaço ocupado por textos literários nas coleções aprovadas pelo PNLD (2018) apresentamos uma tabela para ilustrar o quantitativo geral de textos literários e gêneros literários propostos por coleção.

Tabela 1- quantitativo geral do texto literário em todas as coleções

Coleção	Tirinha	Poema	Fábula	Conto	Autobiografia	Canção	Novela	Diário	Romance	Tragédia/Peça	Limmerique	Total
Way to Go	27	18	1	-	1	4	-	-	1	-	-	52
Learn and Share	11	7	1	1	1	2	-	1	1	-	-	25
Alive High	-	3	-	4	1	18	-	-	3	1	1	31
Circles	7	3	-	4	1	2	-	-	-	1	-	18
Voices Plus	2	2	-	-	2	4	1	1	-	-	-	12
Total por gênero Literário	47	33	2	9	6	24	1	2	5	2	1	-
Total geral												144

Fonte: Elaborada pela autora

Ao observarmos a tabela (organizada por ordem de apresentação das coleções no Guia PNLD 2018), constatamos que em uma análise quantitativa o maior número de textos literários foi a **Way to Go com 52 textos**, **Learn and Share in English 25 textos**, **Alive High 31 textos**, **Circles 18** e **Voices Plus com 12**, somando um total de **144** textos literários.

No que tange ao quantitativo geral por gênero literário, as **tirinhas** ocuparam o maior espaço com 47 propostas na maioria das coleções com exceção da Alive High; o gênero **poema** foi trabalhado em 33 proposições de atividades aparecendo em todas as coleções; a **fábula** manifestou-se 2 vezes, uma na coleção Way to go e uma na Learn and Share in English; o gênero **conto** foi proposto 9 vezes – não apareceu na Way to go nem na coleção Voices Plus; a **autobiografia** mostrou-se presente em todas as coleções somando um total de 6 textos; o gênero **canção** foi abordado pelas coleções 24 vezes, sendo 18 somente na coleção Alive High; a **novela** apareceu somente uma vez na coleção Voices Plus; o gênero **diário** foi proposto 2 vezes somente pelas coleções Learn and Share in English e Voices Plus – um texto em cada; um total de 5 textos do gênero **romance** foram propostos divididos entre as

coleções Way to go, Learn and Share e Alive High; o gênero **tragédia** foi abordado 2 vezes, um na coleção Alive High e outro na Circles; por fim o gênero **limerick** com uma proposição de atividade na coleção Alive High.

Faz-se mister também ressaltar que os números nos revelam dados pontuais sobre a quantidade, a *posteriori* analisaremos de forma mais detalhada as coleções Alive High (PAIVA *et al.*, 2016) e Way to Go (FRANCO; TAVARES, 2016) com vistas a analisar como as atividades estão propostas a partir do texto literário e se podem contribuir para uma educação linguística em língua inglesa.

4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS COM TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade

(Rildo Cosson, Letramento Literário, 2007, p.17).

Após identificar as propostas de leitura literária presentes no LD no capítulo anterior, neste capítulo passamos às análises das propostas de leitura literária de duas das cinco coleções aprovadas no PNLD. As coleções selecionadas para este recorte da pesquisa são *Alive High* (PAIVA *et al.*) e *Way to go* (FRACO, TAVARES). Nosso propósito neste momento é fazer uma apresentação geral das duas coleções e tecer uma análise de uma proposta de leitura literária.

4.1 ALIVE HIGH: UMA ANÁLISE QUALITATIVA

"It is a truth universally acknowledged that a single man in possession of a good fortune must be in want of wife" (Jane Austen, Pride and Prejudice, 1799, p.1).

A coleção ***Alive High*** (PAIVA *et al.*) é composta por três volumes, cada volume possui oito unidades agrupadas por um tema em comum a cada duas unidades. As seções que compõem as unidades do livro são:

Quadro 6 – Descrição das seções da coleção *Alive High*

Seção	Descrição
Lead-in	Abertura de cada capítulo ou assunto a ser discutido com o objetivo de ativar o conhecimento prévio sobre os conteúdos.
Let's read!; Let's talk!; Let's listen and talk!.	Leitura, fala e compreensão auditiva são apresentadas das mais variadas formas em cada uma destas seções
Let's focus on language	Seção destinada ao estudo contextualizado de gramática
Let's act with words!	Seção que encerra as unidades e propõe atividades de produção escrita.
Vocabulary corner	Não apresentada em todas as unidades, o objetivo desta parte é desenvolver o vocabulário relacionado à unidade estudada.
Professional spot	Atividades sobre diferentes carreiras e

	profissões; está presente em todas as unidades do vol.3 e em algumas dos demais volumes.
Turn on the jukebox!	Integra atividades de compreensão oral com música, porém não está presente em todas as unidades.
Learning tips	Apresentada nas unidades ímpares; voltada para atividades de reforço e estratégias e aprendizagem.
Time to reflect e sua subseção What can I do to learn more?	Voltadas para a autoavaliação e reflexão sobre o processo de aprendizagem.
Let's study for Enem	Questões semelhantes às do ENEM
Time for literature	Geralmente apresentada ao final das unidades 4 e 8; nesta seção o objetivo é apresentar e familiarizar o aluno com o texto ficcional em LI.
Extra activities	Atividades de retomam o conteúdo estudado através de outra abordagem
Crossing Boundaries	Atividades interdisciplinares

Fonte: Elaborada pela autora

Há ainda, ao longo dos volumes a distribuição de *boxes* de informação e o apêndice.

Quadro 7 – Descrição do box e apêndice da coleção Alive High

Box	Descrição
Language in action	Objetivos em relação à aprendizagem do estudante.
Did you know...?	Informações, curiosidades, vocabulário.
Pronunciation spot; Beyond the lines (Reflexão sobre os textos em estudo.
Hint	Dicas para produzir e compreender textos orais e escritos.
Apêndice	
Glossary	Glossário com palavras destacadas que foram usadas no livro.
Audio transcripts	Transcrições dos áudios.
Language reference	Quadro e listas de referencia sobre aspectos linguísticos.
Recommended bibliography for students	Bibliografia recomendada aos estudantes.
Bibliografia	Bibliografia geral da coleção.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os títulos das unidades que compõem os volumes da coleção são os seguintes:

Figura 10 - Títulos das unidades da coleção

Volume 1	Volume 2	Volume 3
<ul style="list-style-type: none"> •Part 1: Express yourself – unidade 1: What's your talent?; unidade 2: Street art; •Part 2: Move your body – unidade 3: You've got the moves; unidade 4: Sing it out; Time for literature; •Part 3: Make your art sparkle! – unidade 5: On the runway; unidade 6: Visual arts; •Part 4: Folk expressions – unidade 7: Handicrafts; unidade 8: Festivals and parades; Time for literature. 	<ul style="list-style-type: none"> •Part 1: Social networks – unidade 1: Making connection; unidade 2: Security on the web; • Part 2: Mobile – unidade 3: On the waves of the radio; unidade 4: Going mobile; Time for literature; •Part 3: Print media – unidade 5: Extra! Extra!; unidade 6: Strike a pose; •Part 4: Video – unidade 7: It's on TV; unidade 8: You broadcast; Time for literature. 	<ul style="list-style-type: none"> •Part 1: Life on Earth – unidade 1: Life in the countryside; unidade 2: Going green!; •Part 2: Healthy life – unidade 3: I am what I eat; unidade 4: Sound body; Time for literature; • Part 3: Yes, we can – unidade 5: Intelligences and abilities; unidade 6: Affirmative action; • Part 4: Modern accomplishment – unidade 7: Man-made wonders; unidade 8: Technology advances; Time for literature.

Fonte: Elaborada pela autora

Cada volume da coleção é acompanhado por um CD de áudio, em cada CD há atividades de gêneros variados (entrevistas, tutoriais, canções, noticiários, trailer de filme, propagandas, receitas, testemunhos, entre outros), assim como áudios para exercícios de pronúncia e entonação, incluídos no *box Pronunciation spot*. O Manual do Professor é composto por uma reprodução do Livro do Estudante e pelo Manual do Professor, o qual comporta as seguintes divisões:

Figura 11 – Os manuais da coleção

Parte I - Aspectos gerais da coleção	Parte II - Objetivos, temas, sugestões e respostas por unidade
<ul style="list-style-type: none"> •Apresentação da obra; •Objetivos gerais; •Conceito de língua(gem) e ação com língua(gem); •Conceito de aquisição de linguagem e sua subseção: A Abordagem; •As quatro habilidades linguísticas e o conceito de multiletramentos, bem como as subseções: A compreensão escrita, A compreensão oral, A produção oral, A produção escrita; •Estudo de vocabulário; •Gramática e aspectos discursivos; •Avaliação e sua subseção: Learning tips; •Componentes da coleção e estrutura da obra; •Descrição das unidades e seções; •Plano de curso; •Distribuição de aulas e suas subseções: Organização por bimestre e organização por trimestre. 	<ul style="list-style-type: none"> •Referências bibliográficas; •Sugestões de leitura; •Bibliografia comentada para o professor; •Webgrafia comentada para o professor; •Ferramentas digitais e serviços gratuitos disponíveis na Internet.

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com o manual do professor da coleção (PAIVA *et al.*, 2016), língua e linguagem são elementos inseparáveis, por isso adotam o termo “língua(gem)”,

entendido como “um sistema semiótico complexo que compreende processos biocognitivos, sócio-históricos e político culturais (PAIVA *et al.* 2016, p.180)”. Sendo a língua um sistema complexo, esta não se mostra somente como um conjunto de estruturas linguísticas, mas um sistema vivo e dinâmico em “constante evolução e mudança que se auto-organiza na produção de texto/sentido (ibid.) ”, neste sentido, o processo dinâmico e auto-organizativo da língua(gem) que possibilita nossa constituição como sujeitos sociais.

Para os autores da coleção *Alive High*, “agir na sociedade implica, necessariamente, o uso de gêneros textuais (ibid.)”, para tanto, a coleção apresenta textos que contemplam uma variedade de gêneros verbais, não verbais e verbo-visuais, como: pôsteres, capas de revista, entrevistas, propagandas, trechos de romance, poemas, tirinhas, charges, anúncios publicitários, imagens, dentre outros provenientes de diferentes suportes e categorias com o intuito de representar assim as diversas comunidades falantes de língua inglesa.

A coleção advoga uma construção de sentido a partir do texto. Por se tratar de uma pesquisa sobre o texto literário em LDs nos ateremos às propostas de leitura literária da seção *Time for literature* que propõem textos literários seguidos de atividades de leitura e glossário específico (exceto no vol. 3). O manual do professor assim justifica a seção com a finalidade de

[...] familiarizar o aluno com o texto ficcional, seja ele narrativo, poético ou dramático. A leitura literária além de contribuir para a aprendizagem da língua, tem uma forte função educacional, levando o aluno a refletir sobre a vivência humana (ibid. p. 181)

Nessa perspectiva, a leitura literária para além da aprendizagem da língua pode também contribuir para “o aprimoramento do educando como pessoa humana” (Art. 35, LDB 9.394/96). Elegemos para esta análise, a seção ***Time for literature: Pride and Prejudice*** do volume dois da coleção *Alive High* que se estende da página setenta (70) a setenta e cinco (75), uma proposta de leitura que envolve o capítulo um (1) do romance da escritora britânica Jane Austen, publicado pela primeira vez em 1813. Para iniciarmos esta análise qualitativa, consideraremos os arranjos composicionais cunhados por Kress e

Van Leeuwen (2006) na Gramática do Design Visual²² (doravante GDV) com o intuito de direcionarmos nosso olhar para o *layout* a fim de analisar os elementos verbais e visuais do texto.

Figura 12– Proposta de leitura Alive High

“
TIME FOR LITERATURE

PRIDE AND PREJUDICE

1. Answer the following questions in your notebook.
 - a) Are you a good reader? How many titles do you read in a year?
 - b) Do you prefer novels, plays, poems, biographies, or “cordel?” Any others?
 - c) Who are your favorite authors? What do you know about them?
2. Have you ever heard of Jane Austen? Read this excerpt from one of her biographies and answer the questions in your notebook.

Jane Austen was an English writer that came into the world on December 16th, 1775, born to Reverend George Austen and Cassandra Austen. Growing up, the Austen children lived in an environment of open learning, creativity and dialog. Mr. Austen kept a large collection of literature in his home library, which Jane made extensive use of in both reading and writing endeavors. It became quite common for the family to invest time and energy into making home-based productions of existing plays or writing and acting out their own creations. One can only assume that it was in these exercises that the true talent of Jane Austen was being nurtured – through observation, improvisation, acting and participation.

With her formal education completed at a boarding school, Jane returns home permanently and sets out to pen the work *First Impressions*. Little did she know at the time that this single work would become her most popular and enduring piece, becoming the story we now know as *Pride and Prejudice*. The first draft was completed sometime in 1799. She wrote six novels and they are so undated that lots of movies are continually being made from them.

Adapted from <http://www.janeausten.org/jane-austen-biography.asp>. Accessed on April 12, 2016.



Portrait of Jane Austen, the *Rice Portrait*, by Ozias Humphry, c. 1792-93. Oil on canvas, 142.2 cm x 92.7 cm (55.9 in x 36.4 in). Private collection.

- a) How old was Jane Austen when *Pride and Prejudice* was finished?
- b) How can her literary success at such an early age be explained?
- c) Which name was first given to the novel *Pride and Prejudice*?
- d) Do you know other young writers?

70

Não escreva no livro.

Fonte: Coleção Alive High, volume 2, p. 70 (PAIVA *et al.*, 2016)

O texto apresenta recursos e modos semióticos, a partir da análise foi possível depreender que a **tipografia** apresenta letras em negrito, caixa alta, itálico, cores e tamanhos diferentes; o **emolduramento** mostra o texto da biografia em questão com a cor bege de pano de fundo o que revela uma separação das questões sobre o texto e do texto em si; a **imagem** no canto direito apresenta um dado novo e complementa, materializa o imaginário descrito na biografia sobre quem é a autora, além disso, o **enquadramento** sugere um

²² A Gramática do Design Visual – GDV é uma expansão da Gramática Sistêmico – Funcional de Halliday e Matthiessen (2004) que propõe o estudo da semiose e de *meaning making* não só pela linguagem verbal, mas por todos os tipos de signos.

distanciamento entre a imagem e o leitor, o que resulta em uma posição de maior respeito e credibilidade.

De modo geral, a seção propõe vinte e uma (21) atividades distribuídas a partir de: a) leitura da biografia da autora inglesa Jane Austen; b) observação de imagens; c) compreensão do capítulo um (1) do romance *Orgulho e Preconceito* na íntegra; d) exercícios relacionados à compreensão e interpretação do texto bem como exercícios de natureza mais formal, os quais os autores no manual do professor afirmam que:

[...] os textos não serão instrumento para o ensino artificial de estruturas gramaticais. Ao contrário, a gramática estará sempre a serviço de uma situação de ação com a linguagem, o que não significa que o aluno não tenha a oportunidade, esporadicamente, de ter contato com algum exercício de natureza mais formal, o qual, ainda assim, estará sempre vinculado ao tema da unidade ou da parte em questão (PAIVA *et al.* 2016, p.180).

Assim sendo, a proposta de leitura é iniciada com a atividade um (1) que contém perguntas específicas para que o estudante reflita um pouco sobre seus hábitos de leitura, gêneros que gosta de ler e autores favoritos. É interessante notar que são perguntas que levam o aluno a avaliar e refletir acerca daquilo que lê, conseqüentemente, se ele não lê, as perguntas que investigam o gênero que prefere ler e os autores favoritos ficarão sem respostas.

A questão dois (2) introduz a biografia de Jane Austen e uma imagem da autora. A pergunta: *Have you heard of Jane Austen?* Apresenta a autora da obra em questão - uma biografia de Jane Austen e a imagem de uma pintura seguida de perguntas de compreensão acerca de sua infância, vida familiar, educação formal e produção literária. Todas as perguntas são de interpretação, para tanto, o estudante precisa retornar ao texto e buscar as respostas. Por se tratar de uma proposta de material didático, faz-se necessário este tipo de questões. No entanto, em uma leitura de fruição, este tipo de análise toma a literatura como um “processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos (COSSON, 2007, p.29) ”.

Ainda nesta mesma linha de inferência de informações do texto, na questão três (3), propõe-se uma atividade de verdadeiro ou falso, tendo por base a biografia – para isso o aluno precisa retornar ao texto e comparar se as questões estão escritas da mesma forma e se de fato as afirmativas estão em consonância. Como pode ser observado na imagem abaixo, ao lado da questão três há duas imagens, no entanto, ambas são referentes à questão quatro (4) o que causa certa dificuldade de compreensão da questão uma vez que o estudante é levado a direcionar o olhar para a informação nova, ou seja, a imagem no canto direito. Logo, é possível associar com a questão que está ao lado.

Figura 13 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High

3. Which statements below are **true**? Use your notebook.
- Jane Austen wrote six novels.
 - She went to boarding school to study Law.
 - There was a large library in Jane Austen's home.
 - Jane's family was interested in creating and performing plays.

Portrait of a Woman, by John Singleton Copley, 1755. Oil on canvas, 88,8 cm × 71,1 cm (34.9 in × 27.9 in). Private collection.



Private Collection. Photo: Christie's Images/ Bridgeman Images/Caspiak



Jane Austen's illustration, by Ken Welsh, from *Little Journeys to the Homes of Famous Women*, published in 1897. Engraving (later coloration). Private collection.

Archive PhotoStock Montage/Getty Images

4. In Jane Austen's time there was no photography. People were portrayed by painters. Look at the 18th century portrait painted in 1755 by John Singleton Copley, a painter of Irish origin. Compare it to Austen's picture painted in 1792-93. Notice that there is a pattern in the portraying of women at the time.
- Look at two portraits. Which statements are **true**? Answer in your notebook.
- Both girls portrayed are facing the same direction.
 - The position of the hands is the same.
 - Both girls have caps on their heads.
 - The style of the dresses is the same.
 - The expressions on both faces are similar.

Fonte: Coleção Alive High, volume 2, p. 71 (PAIVA *et al.*, 2016)

A questão quatro (4) convida a observação de duas imagens *Portrait of a Woman* de John Singleton Copley, 1755 e *Jane Austen's Illustration* de Ken Welsh, 1897 com vistas a verificar se há algum tipo de padrão na pintura de mulheres no período em questão, seguidas de alternativas nas quais o estudante precisar observar se são verdadeiras de acordo com as duas imagens. Por ser uma proposta de comparação, a nosso ver, seria mais justo que ambas tivessem o mesmo enquadramento visto que o espaço da primeira é maior que o da segunda.

A questão cinco (5) pede a leitura do capítulo um (1) da obra original, acompanhado de um glossário para que posteriormente na questão seis (6) sejam feitas perguntas a respeito da compreensão geral e entendimento do capítulo.

Figura 14– Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High

5. The following extract is the first chapter of the novel *Pride and Prejudice*, by Jane Austen. Read it and then do the activities that follow.

Chapter 1

It is a truth universally acknowledged that a single man in possession of a good fortune must be in want of a wife.

However little known the feelings or views of such a man may be on his first entering a neighbourhood, this truth is so well fixed in the minds of the surrounding families, that he is considered as the rightful property of someone or other of their daughters.

“My dear Mr. Bennet,” said his lady to him one day, “have you heard that Netherfield Park is let at last?”

Mr. Bennet replied that he had not.

“But it is,” returned she; “for Mrs. Long has just been here, and she told me all about it.”

Mr. Bennet made no answer.

“Do not you want to know who has taken it?” cried his wife impatiently.

“You want to tell me, and I have no objection to hearing it.”

This was invitation enough.

“Why, my dear, you must know, Mrs. Long says that Netherfield is taken by a young

Fonte: Coleção Alive High, volume 2, p. 71 (MENEZES *et al.*, 2016)

Figura 15 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High

man of large fortune from the north of England; that he came down on Monday in a chaise and four to see the place, and was so much delighted with it that he agreed with Mr. Morris immediately; that he is to take possession before Michaelmas, and some of his servants are to be in the house by the end of next week.”

“What is his name?”

“Bingley.”

“Is he married or single?”

“Oh! Single, my dear, to be sure! A single man of large fortune; four or five thousand a year. What a fine thing for our girls!”

“How so? How can it affect them?”

“My dear Mr. Bennet,” replied his wife, “how can you be so tiresome! You must know that I am thinking of his marrying one of them.”

“Is that his design in settling here?”

Fonte: Coleção Alive High, volume 2, p. 72 (MENEZES *et al.*, 2016)

Figura 16 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High

“It will be no use to us if twenty such should come, since you will not visit them.”
 “Depend upon it, my dear, that when there are twenty I will visit them all.”
 Mr. Bennet was so odd a mixture of quick parts, sarcastic humour, reserve, and caprice, that the experience of three and twenty years had been insufficient to make his wife understand his character. *Her* mind was less difficult to develop. She was a woman of mean understanding, little information, and uncertain temper. When she was discontented, she fancied herself nervous. The business of her life was to get her daughters married; its solace was visiting and news.
 “Is he married or single?”
 “Oh! Single, my dear, to be sure! A single man of large fortune; four or five thousand a year. What a fine thing for our girls!”

GLOSSARY

chaise and four: coche puxado por quatro cavalos (símbolo de abundância)
draft: esboço, rascunho
Michaelmas: Festa de São Miguel (29 de setembro)
solace: consolo
tiresome: aborrecido, cansativo

Available at <<http://www.austen.com/pride/vol1ch01.htm>>. Accessed on April 12, 2016.

6. Answer these questions based on the text.
- How many characters are named in this first chapter?
 - List in your notebook the named characters in two columns: **Male** and **Female**.
 - What name can we give to Mr. Bennet's wife?
 - Why is the information that a large house in the neighborhood is soon to be occupied so important to Mr. Bennet's wife?
 - How did Mrs. Bennet learn about the new neighbor?
 - How many children do the Bennets have?
 - Which of them are mentioned in the first chapter?
 - Do the mother and father show any preference for any of the girls? If so, for which one?
 - What was the means of transportation used at the time of the story?
 - Would you be able to point out, from this first chapter, who is going to be the main character in this story?

Fonte: Coleção Alive High, volume 2, p. 73 (PAIVA *et al.*, 2016)

Consideramos importante ressaltar o espaço proporcionado para a literatura na questão cinco (5), a coleção traz o primeiro capítulo da obra na íntegra. As perguntas acenam para dados pontuais do texto como os personagens, a quantidade de filhos do casal Bennet, o meio de transporte usado na época da história bem como perguntas de cunho investigativo que possibilitam uma reflexão mais crítica a respeito da passagem lida como, por exemplo: dos personagens listados, quais são personagens masculinos e quais são femininos, dando gancho assim para questão seguinte (c) *What name can we give to Mr. Bennets wife?* Além de voltar a atenção para uma das personagens centrais da história, os alunos podem perceber que apesar de dialogar com o marido Mr. Bennet do início ao fim do capítulo a personagem não tem o nome mencionado, é apresentada como “his lady”, logo, se é a esposa do Mr. Bennet, será chamada de Mrs. Bennet. Consideramos uma questão pertinente

pois sem este direcionamento dado pelo LD esse tipo de inferência talvez não pudesse ser feito pelos alunos.

Na última questão do exercício seis (6), letra (j) *Would you be able to point out, from this chapter, who is going to be the main character in this story?* Os estudantes são encorajados a prever os personagens principais, a nosso ver, uma questão necessária e ao mesmo tempo sugestiva, pois quem quiser saber quem serão os personagens principais e os desdobramentos da história irão ser instigados a fazer a leitura do livro todo.

Passamos para as questões sete (7), oito (8) e nove (9):

Figura 17 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High

7. Write in your notebook what the predominant form in this first chapter is.
 - a) descriptions
 - b) dialogues
8. Choose three examples from the text that confirm your answer in activity 7.
9. Which of the options below expresses this sentence's idea in a different way? Answer in your notebook.

"It will be no use to us if twenty such should come, since you will not visit them."

 - a) It doesn't matter if twenty young men come to the neighborhood, because you have no intention of visiting them.
 - b) It will be good if twenty young men come to live nearby because then you will visit each one of them.

Fonte: Coleção Alive High, volume 2, p. 73 (PAIVA *et al.*, 2016)

A questão sete (7) solicita que os estudantes, com base na leitura feita e nas observações, escolham se o texto foi escrito em forma descritiva ou em diálogos, em seguida a pergunta oito (8) requer que seja retirado do texto lido três exemplos que confirmem a questão anterior. Neste ponto, estratégias de leitura, pistas tipográficas como o uso de aspas e a compreensão geral de que o texto todo foi tecido a partir de uma conversa entre o Mr. Bennet e a Mrs. Bennet colaboram para que a pergunta seja respondida.

Na questão nove (9), solicita-se a observação de uma frase retirada do texto para então escolher qual frase (a) ou (b) corresponde ao mesmo sentido do exemplo, mas que esteja escrita de uma forma diferente; uma atividade que

envolve compreensão e conhecimento gramatical das expressões “no use” e “doesn’t matter” feitas de forma contextualizada.

Figura 18 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High

TIME FOR LITERATURE

10. In your notebook, write the correct combination of letters–numbers to describe the characters presented in this first chapter of the novel.

A Mr. Bennet	I is foolish and always nervous when unhappy.
B Mrs. Bennet (×2)	II is a very rich young man.
C Lizzy	III is always teasing his wife.
D Jane	IV is Mr. Bennet’s favorite daughter.
E Mr. Bingley	V says Lydia is very good humored.
	VI has four children.
	VII is a very beautiful girl.

11. Copy in your notebook the adjectives that best describe Mr. Bennet.

a) reserved	d) nervous
b) capricious	e) sarcastic
c) difficult	

12. The text below is an incomplete summary of the first chapter you have just read. Which pieces of information are missing? Use your own words and answer in your notebook.

Mrs. Bennet is very excited with the news that **A**. She thinks it is an opportunity for marrying one of her daughters, if he happens to fall in love with any of them.

Mr. Bennet does not seem to be very interested in **B**, either because it’s not important for him to marry the girls or to play with his wife’s nerves.

He suggests **C**, which is something unthinkable in that society. Then he suggests sending a letter offering any of the girls; at this point Mrs. Bennet realizes he is making fun of her.

They discuss the merits of some of their daughters, showing **D**.

The chapter ends **E**.

Fonte: Coleção Alive High, volume 2, p. 74 (PAIVA *et al.*, 2016)

A atividade dez (10) sugere um estudo mais direcionado dos personagens citados no primeiro capítulo da obra por meio de uma atividade que pede para relacionar o personagem com a descrição dele. Já a questão onze (11) ainda no intuito de descrição dos personagens, requer que se escolham os adjetivos (opções de A – E) que melhor descrevem o Mr. Bennet.

A proposta da questão doze (12) é um resumo do capítulo a partir de excertos do texto que tem informações que estão faltando, as informações que faltam contribuem para uma consolidação do que foi discutido no capítulo um (1) de Orgulho e Preconceito, bem como possibilita o desenvolvimento de abreviar e recontar um fato com as próprias palavras.

Em seguida, as questões treze (13), quatorze (14), quinze (15) e dezesseis (16) problematizam a temática discutida no capítulo abordando-a nos dias atuais. Para isso na questão 15 é feita uma contextualização da época em que o romance foi escrito (fim do século XVIII) seguido do fato de que a preocupação da mãe é casar as filhas (temática já discutida nas questões 6 d e 12 a).

Figura 19 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High

13. The text *Pride and Prejudice* was written at the end of the 18th century. Notice that the main concern of the mother is marrying her daughters to wealthy young men. What are marriages based on nowadays? Do parents still interfere in their daughters' choices today?
14. What advice would you give Mrs. Bennet if she were living today?
15. We realize that, at such a time, the option for most young girls in England was getting married. What are the options nowadays for women in your country?
16. Do you know of any country where marriages can still be arranged by parents?
17. In your notebook, write the correct combination of letters–numbers to complete the sentences according to the first chapter of *Pride and Prejudice*.
- A Mrs. Bennet is excited because
 - B Mr. Bennet is reluctant to
 - C Mrs. Bennet's nerves are Mr. Bennet's
 - D Mrs. Bennet hopes Mr. Bingley
 - E Four or five thousand a year was considered

F

Fonte: Coleção Alive High, volume 2, p. 74 (PAIVA *et al.*, 2016)

Figura 20 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High

- I ... visit the new neighbor.
- II ... old friends.
- III ... there is a new, rich, single man in town.
- IV ... a large fortune.
- V ... will fall in love with one of their girls.

Fonte: Coleção Alive High, volume 2, p. 75 (PAIVA *et al.*, 2016)

Tendo em vista este pano de fundo, as perguntas 13 – 16 buscam um engajamento e uma postura crítica dos estudantes quanto ao casamento, à interferência dos pais, as oportunidades para mulheres na atualidade e países

em que os casamentos ainda são arranjados. Este tipo de pergunta é essencial se consideramos “educar por meio do aprendizado de línguas estrangeiras (OCEM-LE, 2006, p. 113) ”.

Além disso, este formato de pergunta confirma o fato de que é uma coleção que fomenta a reflexão crítica ancorada na premissa de que

[...] as atividades propostas motivam os alunos a agir, a usar a língua em práticas sociais da linguagem. Estimula também a reflexão pessoal, comunicação e interação, divertimento, prazer estético, enfim, o estar no mundo mediado pela língua(gem)(PAIVA *et al.* 2016, p. 180).

Por se tratar de um texto literário, o prazer estético e a presença em um mundo mediado pela linguagem estimulam a construção de sentido (*meaning making*), uma postura de agenciamento, no sentido de agir sobre o mundo para estabelecer conexões com seu conhecimento prévio e com seu contexto histórico-social, de modo que a leitura seja para além de explorar informações que podem ser compreendidas nos textos, mas sim para conduzir e estimular o estudante a uma leitura e postura crítica.

O exercício dezessete (17) traz uma proposta similar ao orientado no número dez (10), a atividade em questão pede para que se relacionem as frases combinando as letras e números de modo que a frase iniciada na primeira parte possa ser completada com as informações da segunda.

Figura 21 – Continuação da proposta de leitura da coleção Alive High

18. Words are sometimes spelled differently in British and American English. Take a look at the examples and answer the questions.

Br English	Am English
neighbourhood	neighborhood
good humoured	good humored
sarcastic humour	sarcastic humor

- What's the difference?
- Which variety is used in chapter 1 of *Pride and Prejudice*?

19. Take a look at the following excerpts and answer the following questions.

“Do not you want to know who has taken it?” cried his wife impatiently.

“You want to tell me, and I have no objection to hearing it.”

[...]

“Design! Nonsense, how can you talk so! But it is very likely that he *may* fall in love with one of them, and therefore you must visit him as soon as he comes.”

- Why do you think the words “you” and “may” are in italics?
- How would they be pronounced?

Fonte: Coleção Alive High, volume 2, p. 75 (PAIVA *et al.*, 2016)

Na tarefa dezoito (18) o objetivo é chamar a atenção para as diferenças de escrita da mesma palavra nas variações do inglês britânico e americano, seguidas de perguntas sobre qual a diferença que pode ser inferida e com base nesta observação qual variedade é usada em *Orgulho e Preconceito*. Este modelo de questão cumpre um dos objetivos gerais da coleção de “levar os alunos a reconhecer as variações linguísticas (regionais, de classe social, gênero, registro, etc.) e a questionar possíveis preconceitos a ela relacionados (PAIVA *et al.* 2016, p. 180) ”.

Na questão dezenove (19), sugere-se o estudo de um excerto do capítulo seguido de duas perguntas a respeito da forma como as palavras “*you*” e “*may*” aparecem dentro do texto e como são pronunciadas. Este tipo de atividade confirma o fato de que a coleção busca “desenvolver de modo integrado e contextualizado, as habilidades linguísticas (compreensão oral, e escrita, produção oral e escrita) (ibid.) ”.

Figura 22 – Continuação da proposta de leitura da coleção *Alive High*

20. Notice how Mr. and Mrs. Bennet use each other’s names. How would a married couple call each other nowadays in England?
21. Is the language used by the characters in the reading passage **formal** or **informal**? Which characteristics below support your choice?
- It is **A** (formal/informal) because
- a) there is no use of contractions.
 - b) there is use of complex noun phrases.
 - c) there is use of Latin-based words.
 - d) there is no use of abbreviated words.
 - e) there is use of more complex sentences.
 - f) the tone is very polite.
 - g) there is use of uncommon words.
 - h) there is no use of colloquial words or expressions.
 - i) husband and wife treat each other as Mr. and Mrs.
 - j) of the choice of a more refined vocabulary.

Fonte: Coleção *Alive High*, volume 2, p. 75 (PAIVA *et al.*, 2016)

Na proposta de atividade vinte (20), há a sugestão para observar como o casal Mr. e Mrs. Bennet se dirigem um ao outro. Constata-se que, por meio uso do pronome de tratamento Senhor e Senhora, essa escolha remeta a uma

maneira mais formal, abrindo o leque para que os estudantes interpretem e pensem como um casal casado se reportaria a seu cônjuge na Inglaterra nos dias atuais.

Por fim, na questão vinte e um (21) propõe-se uma análise da linguagem usada pelos personagens a fim de definir se tem características formais ou informais, com opções para que a escolha seja confirmada.

De maneira geral, a seção analisada propõe o trabalho por meio do texto literário de forma contextualizada. Percebe-se, desde o início da seção, o levantamento de informações sobre os hábitos de leitura, depois a apresentação de quem é a autora da obra, perpassando pela contextualização da sociedade em que Jane Austen viveu até a leitura do primeiro capítulo na íntegra para, assim, tecer as perguntas a respeito de toda composição de textos e imagens.

As variadas formas de abordagem de atividades, desde questões pontuais sobre os personagens e a obra, de interpretação de texto e imagens a perguntas que revelam características estéticas do texto literário, bem como possibilitar a construção de sentidos (*meaning making*) a partir de perguntas que instiguem o estudante a questionar, problematizar e relacionar o que lê com a própria vida e prática social.

É importante frisar que o material didático é um norteador e que o professor tem papel extremamente relevante nas discussões e reflexão que podem ser levantadas dentro do estudo de uma obra literária, pois

[...] a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer esta disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2007, p. 47).

Uma das formas que o professor pode fortalecer a disposição crítica dos alunos é a atuação nas “brechas” (DUBOC, 2015) da sala de aula que são as “oportunidades emergentes na prática pedagógica (DUBOC, 2015, p. 106)”, oportunidades essas que colocam alunos e professores em posição de confrontar determinados saberes estabelecidos a fim de tratar das possibilidades de expansões críticas que podem emergir nas brechas do livro didático.

Em síntese, compreendemos que, obviamente, por ser tratar de um livro didático, toda leitura disposta é para um fim pedagógico. Concordamos que há espaço tanto para leitura literária e ensino de gramática quanto para a educação linguística em língua inglesa, pois as atividades propostas a partir do texto apontam questões que geram discussão. Vale também mencionar que essa fragmentação (o estudo de só um capítulo e a forma como as discussões forem abordadas em sala de aula) pode gerar um movimento de curiosidade e vontade de uma leitura na íntegra da obra além de, conseqüentemente, fortalecer o desenvolvimento de uma postura crítica.

Na próxima seção, analisaremos uma proposta de leitura da coleção Way to Go a fim de compreender como estão propostas as atividades a partir do texto literário.

4.2 WAY TO GO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA

*The instructor said,
Go home and write
a page tonight.
And let that page come out of you—
Then, it will be true
(Langston Hughes, Theme for English B, 1999).*

Para essa análise, julgamos necessário apresentar como a coleção **Way to go** (FRANCO; TAVARES) foi organizada bem como seus pressupostos teóricos e metodológicos antes de adentrarmos as propostas de atividades que recorrem ao texto literário para o ensino de língua inglesa. A coleção é composta por três volumes, cada volume contém oito unidades que apresentam temas para estudo divididos em seções, quais sejam:

Quadro 8 – Descrição das seções da coleção Way to go

Seção	Descrição
Warming Up	Explorar o título e imagens da seção de abertura afim de levantar hipóteses sobre o tema.
Reading	Divide-se em três partes: <i>Before Reading</i> – preparo para ler o texto principal; <i>Reading for general comprehension</i> e <i>Reading for detailed comprehension</i> - resolver os exercícios propostos; <i>Reading for Critical Thinking</i> – reflexão crítica do texto.
Vocabulary study	Estudo do vocabulário de forma sistemática e contextualizada.
Language in use	Aprimorar os conhecimentos gramaticais a partir de situações de uso da língua.
Listening and speaking	Atividades de ouvir e falar em inglês.
Writing	Escrita de textos com base nos textos explorados ao longo da unidade estudada.
Looking ahead	Promover debates relevantes sobre o tema da unidade.
Review	Aparece a cada duas unidades, está dividida em : <i>Reading, language in use</i> – revisão de conteúdos; <i>Studying for exams</i> - resolução de questões do Enem e vestibulares anteriores; <i>Thinking about learning</i> – avaliação da aprendizagem.
Project	Sugestão de projetos interdisciplinares em grupo – divididos em partes A e B.

Fonte: Elaborada pela autora

Ao final de cada volume, encontram – se os apêndices *Language Reference* e *Extra Practice* com quadros que sistematizam aspectos linguísticos e exercícios extras formados pelas seguintes propostas: *Irregular verbs*, *extra activities*, *studying for Enem*, *glossary*, *index* e *bibliography*. Além disso, ao longo dos volumes há a presença do box *tips* que incluem estratégias relacionadas a compreensão escrita, dicas de pronúncia, informações culturais e parâmetros para a produção escrita acompanhados de boxes como *extra reading* e *extra videos* com dicas de *sites* e *vídeos* para os estudantes.

As unidades da coleção são assim intituladas:

Figura 23 - Títulos das unidades da coleção

Volume 1	Volume 2	Volume 3
<ul style="list-style-type: none"> •Unidade 1: Studying with Technology; •Unidade 2: Save the world! Go green!; •Unidade 3:Traveling around Brazil; •Unidade 4: Feel the image, feel the feeling; •Unidade 5: Old heroes, new heroes; •Unidade 6: Inventions and discoveries; •Unidade 7: Have fun and get fit; •Unidade 8: Express yourself in words 	<ul style="list-style-type: none"> •Unidade 1: Cultural diffusion; •Unidade 2: Choosing a career; •Unidade 3: Overcoming obstacles; •Unidade 4: Eating habits; •Unidade 5: Climate change; •Unidade 6: Lights, camera, action!; •Unidade 7: Liveand learn; •Unidade 8: Study skills. 	<ul style="list-style-type: none"> •Unidade 1: Ethnic diversity in Brazil; •Unidade 2: Woulda, coulda, shoulda; •Unidade 3: Inspiring stories, inspiring values; •Unidade 4: Career expectations; •Unidade 5: Save the Amazon!; •Unidade 6: To shop or not to shop?; •Unidade 7: Women in literature; •Unidade 8: Falling in love.

Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se que os temas são diversificados e compatíveis com o EM favorecendo uma tomada de postura crítica sobre o contexto sócio-histórico-cultural em que os estudantes estão inseridos, uma vez que “ espera-se formar sujeitos que saibam expor suas ideias e ouvir as dos demais, que percebam a possibilidade de buscar informações que lhes sejam necessárias” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 228).

Cada Livro do Estudante é acompanhado por um CD de áudio, com gêneros orais variados (entrevista, palestra, *podcast*, programa de TV, entre outros).

Além disso, encontram-se no CD os exercícios de pronúncia e entonação que integram o quadro *Spoken Language* da seção *Listening and Speaking*. O manual do professor divide-se em duas partes, sendo a primeira a reprodução do livro do estudante e a segunda as orientações práticas e metodológicas.

Figura 24 – O Manual do Professor – Way to go

Manual do Professor
<ul style="list-style-type: none"> •Apresentação; •Pressupostos teórico-metodológicos; • Interdisciplinaridade; • Educação mediada por novas tecnologias; • Objetivos gerais; •Integração das quatro habilidades linguísticas e multiletramentos (a compreensão escrita, a produção escrita, a compreensão oral e a produção oral); •Vocabulário; • Gramática; • ENEM,; •Estrutura da coleção (Livro do Estudante, Manual do Professor, CD de áudio); •Plano de curso; • Descrição das unidades e seções (unidade introdutória – Tips into Practice e seção especial; unidades principais – unit 1 a unit 8; unidades de revisão – Review 1 a Review 4, projetos interdisciplinares – Project 1 e Project 2); • Planejamento de aulas,; •Avaliação; • Atividades adicionais (atividades a partir de extra Reading/extra vídeo(s), questões de vestibular); •Notas culturais e linguísticas; •Transcrições de áudio; •Sugestões de leitura e de websites (para o(a) estudante e para o(a) professor(a)); • Referências bibliográficas e faixas do CD de áudio;

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com o manual do professor, a coleção se ancora em uma perspectiva bakhtiniana dialógica da linguagem, de noção de gêneros como forma de ação social e em uma visão vygotskyana que compreende o ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, dado que “ [...] os sujeitos , situados no tempo e no espaço e inseridos em um contexto social, econômico, cultural, político e histórico, agem e refletem como criadores e transformadores do conhecimento e do mundo” (FRANCO;TAVARES, 2016, p. 228).

Como reflexo desse aporte teórico selecionado pelos autores, os alunos são sempre convidados a assumir um papel ativo ao longo das diversas seções da unidade porque são “corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, são estimulados a participar de diferentes práticas sociais mediadas pela língua inglesa” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 228).

A coleção defende uma visão sociointeracional da linguagem baseada no letramento crítico, multiletramentos e gêneros discursivos como forma de ação na sociedade que busca levar os alunos “a perceber que a leitura não se restringe à mera decodificação e assimilação das informações apresentadas no texto para estimular a formação de um leitor crítico” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 232).

Apontamos também que a coleção em questão é a que reúne o maior número de textos literários, os autores justificam este número de propostas de compreensão escrita afirmando “utilizamos grande quantidade de textos autênticos sobre temas relevantes para os alunos e Ensino Médio” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 232). Não há uma seção específica para o texto literário e quando este gênero se faz presente se apresenta em formatos de poemas e tirinhas que se adaptam melhor ao livro didático, quanto a isso os autores reiteram:

Alguns textos autênticos originalmente mais longos foram ligeiramente adaptados para se adequar ao espaço do livro e às atividades pedagógicas propostas, mas sem alteração das principais características do gênero em questão (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 232).

Assim sendo, elegemos para esta análise uma seção de *reading* situada no volume um (1), das páginas 139 - 142. Esta proposta de atividade envolve a leitura do poema “Theme for English B” do poeta, ativista social, novelista, dramaturgo e colunista norte-americano Langston Hughes publicada pela primeira vez em 1951. Em se tratar de uma análise qualitativa, antes de adentrarmos as questões escritas, julgamos importante analisar os arranjos composicionais (KRESS; VAN LEEWEN, 2006) do layout.

Fonte: Coleção Way to go, Volume 1, p. 139 (FRANCO; TAVARES, 2016)

As atividades propostas na etapa de pré-leitura (*before reading*) são uma preparação para a atividade de leitura, nas palavras dos autores

[...] “propomos atividades para ativar o conhecimento prévio dos alunos e / ou o gênero do texto principal da unidade e levá-los a fazer previsões sobre o que será lido a partir desse conhecimento e da observação de alguns elementos do texto, tais como título, subtítulo, imagens, legendas, autor, fonte e leiaute (FRANCO; TAVARES, 2016, p.233).

Sendo assim, nesse segmento objetivo é preparar os estudantes para prever a temática do texto, conhecer o autor e compreender o que é um gênero literário.

Podemos observar que a atividade (figura 25) apresenta **tipografia** com letras em caixa alta, cores e tamanhos diferentes, a cor laranja em negrito com o nome do autor é utilizada como uma forma de chamar a atenção. O **emolduramento** revela o texto da biografia dentro de uma caixa de cor laranja sugerindo a separação do texto e das questões; a **imagem**, uma foto no canto direito apresenta um dado novo, é uma foto mais próxima, da cintura para cima do autor. Langston Hughes está sorrindo e ao fundo pode-se observar alguns livros o que transmite uma ideia de que o autor é uma pessoa acessível, amigável e intelectual; o **enquadramento** em ângulo frontal denota maior proximidade e interação com o leitor. Todos estes recursos auxiliam na composição e interpretação da mensagem, a imagem não é meramente ilustrativa, complementa o texto, pois colabora na composição do imaginário do leitor transmitindo assim uma mensagem de segurança e aproximação.

A questão um (1) estimula os alunos a pensar sobre poetas brasileiros, pedindo para que citem alguns nomes. A partir desta questão os estudantes já conseguem inferir que o texto abaixo e toda proposta que se segue vai abordar algo relacionado a poesia. Já a questão dois (2) solicita a leitura da biografia para responder a algumas perguntas relacionadas ao que foi lido. Todas as respostas para a pergunta podem ser inferidas do texto.

Na questão três (3) há uma proposta diferente, o leitor é convidado a olhar a próxima página para analisar o autor, título e estrutura do texto a fim de responder algumas questões para prever o gênero, tema central e título da proposta de atividade. As questões corroboram para que se estabeleça uma

ideia geral sobre o assunto do poema tornando possível inferir que o tema abordado será justiça social.

Na seção *Reading* os leitores são convidados a fazer a leitura na íntegra do texto afim de “verificar se as previsões feitas na etapa de pré-leitura se confirmam ou não” (FRANCO; TAVARES, 2016, p.233). Além disso, o objetivo é “incentivar o engajamento dos alunos na construção de sentidos durante a leitura” (FRANCO; TAVARES, 2016, p.233).

Figura 26 – Continuação da proposta de leitura *Way to go*

READING

Lembre aos alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos. Nesta primeira leitura, o objetivo é verificar se as previsões feitas se confirmam. Oriente-os a se apoiar nas imagens, nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.



Now read the text to check your predictions.

Theme for English B

By Langston Hughes

The instructor said,

*Go home and write
a page tonight.
And let that page come out of you*

5 *Then, it will be true.*

I wonder if it's that simple?
I am twenty-two, colored, born in Winston-Salem.
I went to school there, then Durham, then here
to this college on the hill above Harlem.

10 I am the only colored student in my class.
The steps from the hill lead down into Harlem
through a park, then I cross St. Nicholas,
Eighth Avenue, Seventh, and I come to the Y,
the Harlem Branch Y, where I take the elevator

15 up to my room, sit down, and write this page:

It's not easy to know what is true for you or me
at twenty-two, my age. But I guess I'm what
I feel and see and hear, Harlem, I hear you:
hear you, hear me — we two — you, me, talk
on this page.

20 (I hear New York too.) Me — who?
Well, I like to eat, sleep, drink, and be in love.
I like to work, read, learn, and understand life.
I like a pipe for a Christmas present,
or records — Bessie, bop, or Bach.



25 I guess being colored doesn't make me NOT like
the same things other folks like who are other races.
So will my page be colored that I write?
Being me, it will not be white.
But it will be

30 a part of you, instructor.
You are white —
yet a part of me, as I am a part of you.
That's American.
Sometimes perhaps you don't want to be a
part of me.

35 Nor do I often want to be a part of you.
But we are, that's true!
As I learn from you,
I guess you learn from me —
although you're older — and white —

40 and somewhat more free.

This is my page for English B.

HUGHES, Langston. Langston Hughes: selected poems. London: Serpent's Tail, 1999. p. 247-8.

Fonte: Coleção *Way to go*, Volume 1, p. 140 (FRANCO; TAVARES, 2016)

Os temas centrais abordados em *Theme for English B* são identidade, racismo e segregação. A atividade proposta (figura 26) é a leitura do poema na íntegra bem como a análise da composição visual. A **tipografia** dispõe da presença de letras nas cores preta, branca, no título foi usada a cor laranja como uma forma de chamar a atenção. O **emolduramento** traz o texto em caixa baixa nas cores preto e branco; a **imagem** apresenta a foto de um garotinho de pé próximo a uma parede com vários cartazes afixados, o olhar não é direto e não há sorriso - o que transmite uma imagem mais séria, distante e pensativa do participante representado em relação ao leitor (participante interativo). O **enquadramento** é mais distante, a imagem está quase de corpo inteiro corroborando assim para uma construção de sentido que ajuda a compor a importância e seriedade dos temas tratados pelo autor do poema.

Adiante, na seção *Reading for general comprehension* é proposto uma leitura de imagens de slogan para uma compreensão global do texto.

Figura 27 - Continuação da proposta de leitura Way to go

READING FOR GENERAL COMPREHENSION

Explique aos alunos que aqui se pede a compreensão do texto de forma geral, não detalhada. Lembre a eles que podem se apoiar nas imagens, no título, nos subtítulos, em palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.

1. Choose the two campaign slogans with the same important message as in the poem. Write the answer in your notebook. **b, c**



a.



b.



c.

2. Replace the icon ☛ with a word from the campaign slogans in exercise 1 to complete the statement below. **racism**

In the poem, the author presents a critique of ☛ in America.

Fonte: Coleção Way to go, Volume 1, p. 141 (FRANCO; TAVARES, 2016)

A primeira **imagem** (figura 27) está nas cores preto e branco, apresenta uma jovem com o olhar fixo no leitor, os lábios cerrados transmitem um ar de seriedade. O **enquadramento** é frontal e em plano fechado (na altura da cintura) o que sugere proximidade ao leitor. A **tipografia** dispõe da presença de letras nas cores vermelha, preta e branca, no título há destaque para palavra *warning* – vermelho e caixa alta. O slogan chama a atenção para a obesidade infantil.

A segunda **imagem** no canto superior direito retrata três bonecos em estilo lego com cores diferentes de roupa e de pele. O **enquadramento** é lateral, não há contato visual. A **tipografia** dispõe da presença de letras nas cores vermelha, preta e branca. A mensagem principal do slogan é que todas as cores são bonitas.

A terceira **imagem** no canto inferior direito apresenta um garotinho com um alto-falante, as cores escolhidas para a representação são areia e azul. O **enquadramento** é também lateral, os olhos do garoto parecem estar fechados. A **tipografia** está organizada em caixa alta e negrito nas cores azul, com destaque para o negrito da palavra *racism*. A principal denúncia do slogan é o racismo.

Na seção a seguir, *Reading for detailed comprehension* (figuras 28 e 29) são propostas sete (7) atividades para uma compreensão detalhada e mais pontual do texto, o que requer a volta ao poema para identificar informações específicas. Esta parte “trabalha a compreensão detalhada do texto, incluindo, por exemplo a identificação de informações específicas, a compreensão de relações entre ideias do texto e o estabelecimento de inferências” (FRANCO; TAVARES, 2016, p.233).

Figura 28 - Continuação da proposta de leitura Way to go

READING FOR DETAILED COMPREHENSION Explique aos alunos que esta leitura se destina à compreensão detalhada do texto; portanto, eles deverão reler o texto para identificar informações específicas.

- Choose the passage that is directly related to the title of the text. Write the answer in your notebook. **a**
 - "Go home and write / a page tonight."
 - "I went to school there, then Durham, then here / to this college on the hill above Harlem."
- Which passage presents the student's page for English B? Choose the correct answer below and write it in your notebook. **b**
 - Lines 6-15.
 - Lines 16-40.
- Find a word in the first part of the poem that refers to the skin color of the student. Write the answer in your notebook. **Colored.** ("I am twenty-two, colored, born in Winston-Salem. / I am the only colored student in my class.")

Fonte: Coleção Way to go, Volume 1, p. 141 (FRANCO; TAVARES, 2016)

Figura 29 - Continuação da proposta de leitura Way to go

4. Read the first part of the poem again and answer the questions below in your notebook.

- How old is the student? *Twenty-two/22.*
- Where was he born? *In Winston-Salem.*
- Where did he study before college? *In Winston-Salem and Durham.*

5. Are the following statements true or false? In your notebook write T (True) or F (False) for each statement. Then correct the false statements with one or two lines from the poem as in the example. *b. T; c. F: "I am the only colored student in my class." (line 10); d. F: "I guess being colored doesn't make me NOT like the same things other folks like who are other races." (lines 25-26); e. T; f. F: "although you're older – and white – and somewhat more free." (lines 39-40).*

- The student finds it easy to know what is true for him.
F: It's not easy to know what is true for you or me. (line 16)
- The student writes a page about himself for the assignment.
- There are some black students in the English class.
- The student doesn't like things that white people like.
- The student believes he is a part of the instructor and the instructor is a part of him.
- The student believes he is free like the instructor.

Se desejar, a partir do verso 10, discuta com os alunos o acesso de negros à educação em nosso país. Ao corrigir o item d, leve-os a perceber que os versos 21-24 falam de coisas de que todos podem gostar.

6. Which places do the words in **bold** refer to? Choose the answers from the box below. Write them in your notebook. *a. Winston-Salem; b. on the hill above Harlem*

I went to school **there**, then Durham, then **here** to this college... (lines 8-9)

• Durham • on the hill above Harlem • Winston-Salem

- there
- here

7. Choose the correct statements about the poem. Write the answer in your notebook. *a, b*

- It contains everyday language.
- It contains archaic expressions.
- It contains a lot of contracted forms.
- It contains no rhymes.

READING FOR CRITICAL THINKING

Discuss the following questions with your classmates.

Personal answers.

a. Langston Hughes wrote "Theme for English B" in 1949. In your opinion, is the poem socially relevant today? Why?

b. What did you feel when you read "Theme for English B"? In your opinion, how did society react to the poem at the time?

Esta atividade deve ser feita oralmente, em português ou inglês, a seu critério. Comente com os alunos que esta leitura visa a uma reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto, de modo que possam considerar novas perspectivas sobre o tema e discutir quais interesses ou pontos de vista são privilegiados ou ignorados no texto.

Fonte: Coleção Way to go, Volume 1, p. 142 (FRANCO; TAVARES, 2016)

As questões estão organizadas em: (1) escolher entre opção (a) e (b) sobre qual frase do texto que tem ligação direta com o título; (2) quais linhas do poema representam melhor a tarefa de casa dada pelo *English B*; (3) encontrar e escrever palavra que faça menção a cor da pele do estudante; (4) ler a primeira parte do poema e responder a idade do estudante, onde nasceu e onde ele estudava antes de ir para faculdade; (5) verdadeiro ou falso – ao ler cada frase sobre o poema é preciso encontrar a relação com o texto e conferir se está de acordo, caso não esteja, a frase deverá ser corrigida; (6) quais lugares as palavras em negrito se referem; (7) escolher as frases que são verdadeiras sobre o poema. Esta seção busca uma leitura detalhada de aspectos pontuais do texto, por este motivo, não há a presença de outro modo senão o verbal. A **tipografia** dispõe de letras em caixa alta na cor verde para os títulos das seções e para o número das questões, já as perguntas estão em caixa baixa e alta com algumas partes em negrito como forma de chamar a atenção do leitor para alguma palavra importante.

É relevante mencionar que na seção de análise quantitativa, a presente coleção já teve duas propostas de leitura a partir do gênero literário analisadas, uma vez que o material *Way to Go* é a coleção que reúne o maior número de textos, pois em consonância com o guia do livro didático “a compreensão escrita demonstra ser o ponto forte da coleção, pois a obra privilegia o trabalho com estratégias de leitura” (BRASIL, 2018, p.35). Ressaltamos que apesar de na análise quantitativa compreendermos as propostas da coleção como pretexto para ensino de gramática, para a análise qualitativa lançamos mão de uma das quatro propostas da coleção que corrobora para o nosso objetivo de compreender como os textos literários podem contribuir para uma educação linguística em LI.

Com o intuito de alcançar nosso objetivo e analisar como é instituída a problematização de questões com vistas ao agenciamento e a tomada de uma postura crítica, damos ênfase na seção *Reading for critical thinking* (figura 29) da proposta analisada, pois esta traz a luz duas questões para serem discutidas com os colegas que dão abertura para uma educação crítica (FERRAZ, 2005).

O manual do professor assim descreve esta divisão:

[...] busca promover a reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto, de modo que os alunos possam considerar novas perspectivas sobre o tema e discutir quais interesses ou pontos de vista são privilegiados ou ignorados no texto (FRANCO; TAVARES, 2016, p.233).

Sendo assim, esta parte do LD é uma materialização do que discutimos ao longo deste trabalho - o uso do gênero literário como espaço de construção de sentidos e de promoção de uma educação crítica em LI. Trazer a discussão temas importantes e ouvir pontos de vista diferentes ajudam na constituição de sujeitos, nas tomadas de decisão e sobretudo, é onde é possível compreender a linguagem como prática social, o que contribui para uma educação linguística em LI, onde os sujeitos agem e refletem sobre sua realidade e a dos grupos sociais a que pertencem, podendo assim mantê-la, reforça-la, questioná-la ou transformá-la. Desta forma,

a tão almejada criticidade e participação do leitor seriam possibilitadas por práticas que procurem proporcionar ao aluno instrumentos para que eles possam vencer a alienação e deixar emergir um agente responsável por sua formação, com opinião, argumentação e consciência (CRISTÓVÃO, 2009, p. 314).

As questões (a) e (b) propostas nesta parte dão abertura para pensar sobre o racismo e sobre a relevância do poema na sociedade atual além de também propor uma retomada ao sentimento despertado ao ler *Theme for English B*, bem como a reação da sociedade na época em que foi escrito. Mesmo que considerando as perguntas de uma abordagem bem direta, por exemplo, a letra (a) *in your opinion is the poem socially relevant today? Why?* as questões ainda assim favorecem grandes “brechas” (DUBOC, 2015) para discussão entre alunos e professor, afinal “em qualquer condição, a palavra será produto da interação e o texto o lugar de sua materialização” (COSTA-HÜBES, 2014, p.19).

Além disso, outro aspecto relevante concernente as questões da seção *Reading for critical thinking* é a contextualização “porque o texto existe em relação ao seu objetivo e ao seu contexto” (CRISTÓVÃO, 2009, p.323), ainda de acordo com Cristóvão (2009):

O contexto de produção pode ser definido por elementos do **mundo físico** (situação material de produção: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor) e do **mundo sociossubjetivo** (situação de interação social: o lugar social, o

objetivo, o papel social do enunciador, o papel social do destinatário) (CRISTÓVÃO, 2009, p.322, grifo nosso).

Portanto, é na leitura que a construção de sentido (*meaning making*) vai se definindo, através das interpretações do mundo físico e sociossubjetivo, ou seja, é no processo que as representações sobre seu papel e sobre o outro que o seu papel social é constituído. Para tanto, compreender os diferentes contextos de produção de cada texto ajudam na composição do imaginário e da tomada de uma postura crítica já que “ [...] os contextos distintos levam à construção e sentidos distintos” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 3223).

Ressaltamos que a articulação de modos semióticos que contribuem para a construção de significados na proposta *Way to go* acontece em todas as seções de leitura no espaço *Reading for critical thinking*, no entanto selecionamos o poema de Langston Hughes no volume 1 porque é a única proposta embasada no texto literário.

Em resumo, a proposta de leitura em questão da coleção *Way to go* se organiza de maneira que o *layout*, texto e as imagens contribuem para uma construção de significado tanto através dos modos (escrita, fala, imagens e outros) como os recursos semióticos (cores, gestos, tipografia, voz, entre outros) favorecendo assim a problematização de questões importantes e atuais que necessitam ser questionadas, debatidas e contextualizadas e possibilitando a tomada uma postura crítica na educação linguística em língua inglesa no EM.

5 ENCERRANDO A CONVERSA

Este trabalho objetivou compreender como o livro didático possibilita a educação linguística em língua inglesa por meio da literatura. Conforme já pontuamos no decorrer desta pesquisa, a leitura de textos é um processo de interação social, sobretudo, o texto literário é possibilidade de prática social, transformação e humanização. Sendo assim, conceber a literatura como direito e recorrer ao uso de textos literários nas propostas de leitura em LI no Ensino Médio configuram mais uma alternativa de construção de significado e de formação humana.

Elegemos o livro didático como nosso objeto de pesquisa porque o consideramos como material pedagógico de maior acesso na maioria dos espaços da educação básica brasileira, contudo, apontamos que o mesmo não é isento de fragmentação ou que deva ser tomado como verdade absoluta e inquestionável. Destacamos ainda a chegada do LD de língua inglesa no Ensino Médio como um avanço para o ensino do idioma, não que o material deva ser tomado pelo professor de maneira acrítica, mas consideramos que é a partir do LD que podemos investigar como o ensino de inglês pode se tornar mais significativo para alunos e professores, sobretudo, em como o LD dispõe da literatura para promover uma educação linguística em Língua Inglesa.

Os esforços e estratégias investigativas foram empreendidos ao longo desse trabalho a fim de responder os seguintes questionamentos: (1) Como a literatura é proposta no LD para o ensino de Língua Inglesa? (2) As propostas com o texto literário no livro didático se configuram como pretexto para outros fins que não a leitura literária? (3) O texto literário aparece como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma educação linguística ou para situar informações estéticas e pretexto para ensino metalinguístico?

Em busca de resposta para a primeira pergunta, fizemos uma análise quantitativa dos textos literários mapeados nas cinco coleções aprovadas no PNLD do Ensino Médio em 2018. Tendo em vista que consideramos a literatura de maneira ampla, nossas análises apontam para um grande número de textos

literários (um total de 144 nas cinco coleções), de diversos gêneros (tirinha, poema, fábula, conto, autobiografia, canção, novela, diário, romance, tragédia/peça, limerique), representados em diferentes modos (escrita, imagens e outros) e arranjos composicionais nos quais cores, layout, tipografia, emolduramento, enquadramento e imagem que fizeram-se importantes no processo de construção de sentidos.

Ainda, em resposta primeira pergunta, evidenciamos que por se tratar de um livro didático há a maior presença de gêneros curtos como poemas, tirinhas e letras de música por estes se encaixarem melhor em um perfil pedagógico. Percebemos também que quando o gênero ocupa um espaço mais amplo a fragmentação se faz necessária. No entanto, não vemos a fragmentação como algo totalmente negativo, por exemplo, o excerto do primeiro capítulo do livro *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen se apresenta para nós como um modo de contemplar o uso da literatura para a educação linguística em língua inglesa, pois os alunos têm a oportunidade de dialogar com o livro e estabelecer trocas dialógicas com seus colegas e professores, além de possivelmente ser motivado e encorajado a ir além e fazer a leitura da obra na íntegra.

Quanto à segunda pergunta, observamos nas propostas de leitura selecionadas para o estudo que a maioria dos textos literários apurados na análise quantitativa se apresentam como subterfúgio para apresentação de aspectos gramaticais, itens linguísticos ou atividades de compreensão objetivando a extração de dados pontuais sobre autores, datas, períodos, tempos verbais, estudo de vocabulário, simulados do ENEM, entre outros.

Na coleção **Way to go** dos cinquenta e dois (52) textos literários, apenas quatro (4) promovem discussão; a coleção **Learn and share in English** apresenta sete (7) textos propícios ao debate e diálogo dos vinte e cinco (25) dispostos nos LDs; a série **Alive High** é a que apresenta o maior número de textos literários que favorecem uma educação linguística em língua inglesa por meio da literatura com dezenove (19) textos de trinta e um (31); seguindo o mesmo caminho a coletânea **Circles** também propõe amplo espaço para discussão a partir do texto literário somando dez (10) textos de um total de

dezoito (18); Por fim, a coleção **Voices Plus** totalizou cinco (5) de doze (12) textos literários como possibilidade de ensino por um viés crítico ideológico. Portanto, respondendo à pergunta, noventa e nove (99) propostas que dispõem do texto literário para ensino de leitura tem como pretexto outros fins que não a leitura literária. Todavia, é importante o ensino metalinguístico, mas defendemos um estudo contextualizado. Em nossa pesquisa pudemos inferir que o texto literário como pretexto para ensino de gramática foi o que prevaleceu nas propostas.

Reiteramos que na análise quantitativa, a coleção *Way to go* foi o material que apresentou o maior número de textos literários como pretexto para outros fins que não leitura literária, dispondo de questões que não fomentavam o debate ou a promoção de uma educação linguística em Língua Inglesa. No entanto, faz-se necessário explicitar que apesar da coleção valer-se de uma grande quantidade de textos literários para ensino metalinguístico a mesma dispunha de quatro (4) propostas de atividades que não tinham o objetivo de ressaltar dados pontuais ou questões de gramática e tradução, por esse motivo selecionamos uma proposta da coleção para nossa análise qualitativa.

No que se refere a terceira pergunta, selecionamos duas propostas de leitura para uma análise qualitativa a fim de compreender se o texto literário é proposto como gênero discursivo e possibilidade para a promoção de uma educação linguística em LI ou apenas pretexto para ensino metalinguístico. Nossas análises apontam que as atividades de leitura eleitas para o estudo promovem o diálogo, o debate e deixam muitas brechas para que professores e alunos compartilhem conhecimento e construam novos significados sobre temáticas importantes na educação brasileira como abordados pelas duas coleções assuntos extremamente relevantes como o papel da mulher, casamento, racismo e segregação racial.

Ambas as coleções apresentaram uma organização composicional em que linguagem verbal e visual se complementam com o objetivo de ampliar as possibilidades de *meaning making* do leitor. Além disso, as duas propostas partem de um pressuposto de pré-leitura para prever sobre o que o texto fala,

seguido de uma pequena biografia do autor e uma imagem do mesmo, depois a leitura do texto literário (na coleção *Alive High* um capítulo do livro e na *Way to Go* o poema na íntegra) para compreensão geral, seguidos de perguntas pontuais e de compreensão sobre o texto. Vale salientar que na coleção *Alive High* as perguntas que potencializam o diálogo e uma educação linguística crítica em LI estão no corpo das questões de compreensão geral, enquanto na coleção *Way to go* há uma seção específica para esta finalidade.

Ao encerrar essa conversa, ressaltamos que nossa pesquisa não pretendia criticar ou elogiar a quantidade de textos literários nos LDs. No entanto, diante das constatações, a forma como os textos são explorados no livro didático e a escolha por incluir textos literários nas coleções mesmo que de forma fragmentada, contudo, estando bem contextualizada é de extrema relevância, pois em muitos espaços o texto literário em língua inglesa mediado pelo LD pode ser o único local de contato para muitos estudantes da educação básica brasileira com este gênero discursivo. Assim, compreendemos que essa investigação colaborou no sentido de tentar trazer à baila reflexões sobre o texto literário na educação linguística em LI mediada pelo LD bem como confirmar os textos literários como aportes e incentivo a discussões de temas presentes na literatura, representações culturais, identitárias, históricas e sociais para promover uma educação humanizadora, real e emancipatória.

É importante mencionar as limitações desta pesquisa. Escolhemos fazer um estudo sobre o gênero literário presente em livros didáticos de língua inglesa para o Ensino Médio em forma quantitativa e qualitativa nos atendo somente ao estudo bibliográfico. Para trabalhos futuros, seria pertinente a realização de pesquisas que envolvam livro didático, professores e alunos em vivência em sala de aula com o intuito de observar como o material possibilita brechas para uma educação linguística em língua inglesa.

REFERÊNCIAS

AGA, G. **Upgrade your English**. 1ª Ed. São Paulo: Richmond Publishing, 2012.

APPLE, M. Education, markets, and audit culture. In: **Critical Quarterly**, v.47, issue 1-2, p.11-29. London: SAGE Publications, 2005.

ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.p. 35-50.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BITTENCOURT, C. M. F. **Em foco**: história, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa. v.30, n.3, São Paulo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017b. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 10 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos ensino médio**. 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em 04 maio 2018.

_____. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. MEC: Brasília, 1996.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 03 maio. 2018

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CANDIDO, A. O direito a literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinarity in the Teaching of English as a Foreign Language. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). **Inglês como Língua Estrangeira: Identidades, práticas e textualidade**. São Paulo:

Humanitas, /FFLCH/USP, 2001. p. 29-36.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA-HÜBES, T.C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de língua portuguesa: Perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E.L.; ROJO, R.H. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

DALVI, M.A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.p.67-98.

DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

DUBOC, A.P.M. **Atitude Curricular – Letramentos críticos nas brechas da sala de aula de Línguas Estrangeiras**. 1ed. São Paulo: Paco Editorial. 2015.

_____.A.P.M Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 11, n. 3, p.727-746, 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-63982011000300007>.

_____, A.P.M. Falando Francamente: Uma leitura Bakhtiniana do conceito de "inglês como língua franca" no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 48, p.10-22, jun. 2019. Semestral.

DUFF, A & MALEY, A. **Literature. Resource books for teachers**. Oxford University Press, 2003.

DUTRA, D.P; MELLO, H. Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeiras. In: DUTRA, D.P; MELLO, H. **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: Fale, 2004

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ESPIRITO SANTO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo Básico Escola Estadual** – Língua Inglesa Ensino Fundamental anos finais – língua inglesa e língua espanhola – Ensino Médio, Volume único. Vitória, 2011. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SE DU_Currículo_Básico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SE DU_Currículo_Básico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf). Acesso em 03 maio. 2018.

FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. 1ª ed. Curitiba: CRV. 2015.

_____, D.M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D.M; FURLAN, C.J.K. **Educação linguística em línguas estrangeiras**. São Paulo: Pontes. 2018.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Programa Nacional do Livro Didático. **Guia PNLD 2018**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em nov. 2018.

FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to go**: Língua estrangeira moderna: inglês. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

GEE, J.P. **A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology**. 2009a. Disponível em: <https://jamespaulgee.com/pubs/literacy-and-technology/>. Acesso em 09 abril. 2019.

GERALDI, V. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G.M.P (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso**. 1ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, Belo Horizonte: Fale. 2006

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

GIMENEZ, T. Prefácio. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009, p.7-10.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **Delta**: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, [s.l.], v. 35, n. 2, p.1-30, 2019. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350205>. Acesso em Setembro 2019.

HALLIDAY, M.A.K; HASAN, R. **Language, context and text: a social semiotic perspective**. London: Oxford University Press, 1989.

HODGE, R. KRESS, G. **Social Semiotics**. New York, Cornell University Press: 1988.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal. set. de 2004. p. 1-12.

_____. A posição do professor de inglês no Brasil: Hibridismo, identidade e agência. *Rev. Letras e Letras*, v. 26, n.2, p. 427-442, jul-dez.2010.

KIRMELENE, V.C.V *et al.* **Circles**. 1ed. São Paulo: FTD, 2016.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2006. P.182–202.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold. 2001.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em aberto: livro didático e qualidade de ensino**, Brasília, ano 16, n. 69, jan. /mar. 1996, p. 3-9

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber**. Manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. São Paulo: Artmed. 2008

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: _____. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 261-279.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2008, p.353-376.

_____. Perspectivas no estudo da leitura texto, leitor e interação social. In: **O ensino da leitura e produção textual Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

LOVE, K. Literacy across the school subjects: a multimodal approach. In: UNSWORTH, L. (Ed). **Multimodal semiotics: functional analysis in contexts of education**. London: Continuum, 2008. p. 171-186.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARQUES, A; CARDOSO, A.C. **Learn and Share in English**. 1ed. São Paulo: Ática, 2017.

MOITA LOPES, L.P **Identidades Fragmentadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras.2002.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, 1996, p. 60-92.

PAIVA, V. *et al.* **Alive High**. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: Teoria e Prática** Capítulo Ensino de Leitura (p.81-93).1 ed. São Paulo: Edições SM Ltda.2012.

_____. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

_____. **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira**. Vertentes. N16. P. 24-29. 2000.

_____. **Textos literários presentes no livro didático Alive High**. 2019. Entrevista concedida a Taísa Faria Valani Almeida, 06 jun. 2019.

PIMENTA, S. M. O.; AMARAL, C. D. A. S. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. (p.152-174) IN: MATTE, A.N.S. (Org.). **Língua(gem), texto e discurso**: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna: Belo Horizonte, MG. FALE/UFMG, 2007.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP SEE-SP, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em 03 maio. 2018.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo Parábola Editorial.2009.

REZENDE, N.L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria A.; REZENDE, N.L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.p. 99 -112.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura In: DALVI, Maria A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo:Parábola, 2013.p.17-34.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica.1999

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

TÍLIO, R. **Voices Plus**. 1ed. São Paulo: Richmond, 2016.

TÍLIO, R. **Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual**. Belo Horizonte: RBLA, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0712.pdf>. Acesso em 31 julho. 2018.

_____. **Textos literários presentes no livro didático Voices**. 2019. Entrevista concedida a Taísa Faria Valani Almeida, 16 Ago. 2019.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM VERA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA

De acordo com o guia de livros didáticos do PNLD 2018 as coleções devem reunir textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira com temas adequados para o Ensino Médio de maneira que estes textos não veiculem estereótipos ou preconceito; textos que favoreçam a diversidade cultural, social, étnica, etária além de incluir textos que circulem no mundo social oriundos de diferentes esferas para propor atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica. Como você vê a importância da leitura literária no livro didático?

O texto literário, além de ser o reflexo de uma sociedade e de uma época, constitui uma oportunidade de experiência estética. Esse tipo de texto proporciona ótimas oportunidades para reflexão e debate. Ao escolher textos de épocas e culturas diferentes, além de oferecermos aos alunos textos autênticos, oferecemos também retratos de diversidade cultural e social.

Como você analisa a presença de textos literários em livros didáticos? Sempre ocorreu ou é algo recente? É imposto para atender algum critério de avaliação?

Acredito que poucos livros fizeram ou fazem parte de livros didáticos, mesmo após o advento do PNLD. Quando muito, os materiais didáticos incluem letras de música. O PNLD não obriga a inserção de texto literário, tanto é assim que poucas coleções fizeram essa opção.

Quais os critérios que a equipe usa para seleção dos autores e das obras literárias?

Procuramos textos de autores representativos da literatura em língua inglesa de países diferentes e fizemos questão de variar o gênero literário e incluir literatura africana em todos os livros.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ROGÉRIO TÍLIO

Muito obrigada Rogério por concordar em participar.

O objetivo de minha pesquisa é compreender como o livro didático possibilita a educação linguística em língua inglesa por meio da literatura. Para tanto, busco a) identificar as propostas de leitura literária presentes no livro didático de língua inglesa do Ensino Médio; b) analisar como as atividades são propostas a partir dos textos literários no livro didático; c) compreender como os textos literários podem contribuir para uma educação linguística em língua inglesa.

Na primeira fase de minha pesquisa fiz um levantamento quantitativo de todos os textos literários presentes nas cinco coleções aprovadas pelo PNLD 2018, através deste levantamento constatei que a coleção Voices Plus apresenta uma proposta de leitura que se vale de texto literário – o poema Theme for English B de Langston Hughes no Volume 1 páginas 9-13, mostrando –se assim a coleção com o menor número de textos literários.

A coleção propõe uma abordagem sociointeracionista da linguagem, o inglês é concebido como língua global para evitar uma padronização e você justifica a escolha por textos autênticos, sem adaptações para o grau de conhecimento dos estudantes uma vez que nas práticas sociais isto não acontece.

De acordo com o guia de livros didáticos do PNLD 2018 as coleções devem reunir textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira com temas adequados para o Ensino Médio de maneira que estes textos não veiculem estereótipos ou preconceito; textos que favoreçam a diversidade cultural, social, étnica, etária além de incluir textos que circulem no mundo social oriundos de diferentes esferas para propor atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica.

É certo que no edital não há nenhuma orientação específica para o texto literário, mas, os variados gêneros textuais. No manual do professor (2016, p. 199) você afirma que “são trabalhados também textos e esferas sociais em

potencial, ou seja, gêneros e esferas com os quais os/as estudantes ainda não tenham tido contato”.

Isto posto, como você vê a importância da leitura literária no livro didático?

Como você deve ter percebido em sua análise, a coleção se propõe a trabalhar com letramentos. O letramento literário é, sem dúvida, um desses letramentos a serem trabalhados. Mas ele não é trabalhado sistematicamente, ou seja, a cada unidade. A proposta da coleção é assegurar o trabalho sistemático em todas as unidades com os letramentos que dialogam com as chamadas “4 habilidades linguísticas” e com a teoria dos multiletramentos, ou seja, letramentos multimodais. Outros letramentos, como literário e digital, por exemplo, emergem a partir da proposta temática. Cada unidade desenvolve um tema, e as 4 unidades de um volume dão a este uma coesão temática.

Você diz que a coleção apresenta apenas 1 proposta de leitura que se vale do texto literário. Acredito que você esteja se referindo apenas ao volume 1. Mesmo assim, não entendi bem como você define “texto literários” e o que seria uma “proposta de leitura que se vale do texto literário”. Se ficarmos apenas na unidade 1 do volume 1, temos excertos de autobiografias (Malala, Anne Frank). Considero que autobiografias são textos literários, embora não ficcionais. Sei que os excertos são curtos, mas suficientes para o trabalho esperado. Além disso, existe uma questão de direitos autorais, que limita o tamanho dos excertos a serem reproduzidos. E também a pressão por parte da editora para a coleção ficar mais atraente para os professores. Depois de pronta, a coleção foi muito criticada por professores por trazer muitos textos, o que, segundo esses professores, “é muito difícil para os alunos”. Eu não concordo, mas quem manda é a editora, são eles que pagam. No final, ainda tive que ouvir coisas como: “Viu só? Nós falamos que tinha muito texto. Por isso os professores não quiseram escolher.” Eu estou contando isso para justificar os excertos, por que não são maiores.

Além de considerar que autobiografias são textos literários, também considero letras de músicas. Assim, discordo de haja apenas “uma proposta de leitura

que se vale de texto literário”. E também depende do que vc chama de proposta de leitura. Eu não acho que proposta de leitura seja apenas perguntas de compreensão; para mim, qualquer ação que envolva a leitura é uma atividade de leitura.

Enfim, a leitura literária tem seu lugar, dentre tantos outros gêneros a serem trabalhados. Mas reconheço que, devido à proposta temática da coleção, não há em Voices Plus um espaço para o trabalho com literatura como há na coleção Voices, em que há unidades nos volumes 2 e 4 que abordam literatura mais a fundo. Em Voices Plus o texto literário surge conforme a pertinência do tema da unidade, como na unidade 1 do volume 1, que trata de autobiografia, e na unidade 2 do volume 2, que trata de manifestações artísticas.

Como você analisa a presença de textos literários em livros didáticos de inglês para o Ensino Médio?

Eu acho que o texto literário está presente; o que falta, talvez, é trabalho com letramento literário. Mas depende muito da percepção do analista. Para um pesquisador de literatura, há pouco. Eu, que não sou de literatura, acharia cansativo um por unidade. Estou sendo sincero. E não é por ser literatura: não há um gênero que se repita em todas as unidades (à exceção de gêneros mais cotidianos). Acho que os editores nem deixariam colocar, pois julgariam que os professores e alunos rejeitariam. Sinceramente, pode parecer clichê, mas acho que quantidade não é sinônimo de qualidade.

Tem mais uma coisa: como autor, há uma angústia muito grande de querer incluir tudo, dar conta de tudo. E é impossível. Às vezes a gente acaba incluindo algo apenas 1 vez durante toda a coleção, porque tem que colocar tantas outras coisas. Mas, repito: tudo depende do que se chama de texto literário. Não considero que o poema que você menciona seja a única ocorrência na coleção – e nem mesmo a única ocorrência no volume. Mas talvez você e eu não tenhamos a mesma concepção do que seja texto literário, como falei acima. E, respondendo à sua pergunta de forma direta: baseado no meu entendimento de texto literário, considero que a presença do texto literário

em coleções de inglês é razoável – mas talvez o tipo de trabalho com letramento literário precise melhorar.

Como foi feita a seleção do texto literário do Volume 1 da coleção? Quais os critérios para seleção dos autores e das obras literárias?

O critério foi exclusivamente temático. Como eu disse anteriormente, o ponto de partida para tudo foi temático. A partir do tema, selecionou-se textos, áudios, trabalho lexicogramatical etc. Nesse caso específico, precisava de textos que trabalhassem autobiografia. Você vai reparar que há textos literários, jornalísticos, informativos, visuais – todos dando conta da questão autobiográfica.