

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIA KEZIA CAMPOS LIMA

**LITERATURA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:
FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E CRÍTICA**

JATAÍ - GOIÁS
2020

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem resarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das dissertações e teses disponibilizados são de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o autor e o orientador firmam o compromisso de que ele não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

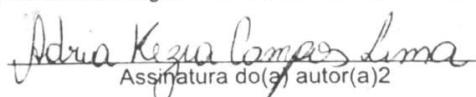
Nome completo do autor: Adria Kezia Campos Lima

Título do trabalho: LITERATURA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLES: FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E CRÍTICA

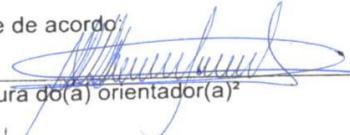
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**

Independentemente da concordância com a disponibilização eletrônica, é imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 26/02/2020

1 Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

2 As assinaturas devem ser originais sendo assinadas no próprio documento, imagens coladas não serão aceitas.

ADRIA KEZIA CAMPOS LIMA

**LITERATURA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:
FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: 4 – Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Neuda Alves do Lago

JATAÍ – GO
2020

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.**

Lima, Adria Kezia Campos
Literatura no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa: [manuscrito]
: Formação da consciência linguística e crítica / Adria Kezia Campos
Lima. - 2020.
174 f.

Orientador: Profa. Dra. Neuda Alves do Lago.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2020.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico.

1. Ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. 2. Literatura. 3. Consciência
linguística. 4. Consciência crítica. I. Lago, Neuda Alves do, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 002 da sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado de Adria Késia Campos Lima, estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao quarto dia do mês de fevereiro de 2020, a partir de 13h e 30min, no Auditório do Prédio da Pós-Graduação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“LITERATURA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E CRÍTICA”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Santinha Neuda Alves do Lago (PPGE/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Camila Alberto Vicente de Oliveira (Membro interno- PPGE/REJ) e Professora Doutora Rita Rodrigues de Souza (Membro externo- IFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a discente **aprovado (x) reprovado ()** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Santinha Neuda Alves do Lago, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

“LITERATURA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E CRÍTICA”



Documento assinado eletronicamente por **Santinha Neuda Alves Do Lago, Professora do Magistério Superior**, em 04/02/2020, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Alberto Vicente De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 04/02/2020, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita Rodrigues de Souza, Usuário Externo**, em 05/02/2020, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1132240** e o código CRC **E4E83154**.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, que em sua infinita bondade me sustentou e guardou em cada quilômetro rodado de Iporá à Jataí. Presença essencial em minha vida e cuja inspiração e sabedoria tornou este trabalho possível.

Aldecina Campos e Divino Filismino, meus pais, pelas orações, carinho, afeto, dedicação e cuidado que me deram durante toda a minha existência, em especial por serem incentivadores de meus estudos e das realizações dos meus sonhos. Faltam palavras que expressem minha total gratidão a vocês.

Ao Savio Lemes, meu marido, amor e companheiro, por sempre me apoiar, por aguentar tantas crises de estresse e ansiedade, por comemorar cada etapa cumprida comigo e que, com grande força, foi uma mola propulsora na realização deste mestrado, ajudando-me e incentivando-me desde o processo seletivo até à finalização deste. Amo você.

Aos meus irmãos: Walinton, seu engajamento e posicionamento político e filosófico sempre são inspiradores, *camaradinha*; Watila, um exemplo de solicitude e firmeza, e que nunca me negou um apoio durante essa trajetória; Maiele, uma cunhada-irmã, cuja conduta como pessoa, pesquisadora e docente me inspirou a também vivenciar essa etapa de formação; e também à minha irmã Elma e seu marido Osmar, por suas palavras de força e apoio. Obrigada a vocês pelo apoio, suporte e pelas incontáveis ajudas dedicadas.

Um carinho especial ao meu sobrinho Noah, que no momento da escrita desta ainda estava em gestação, mas que eu já aguardo para inseri-lo no universo da leitura.

Aos meus familiares, que também oraram, torceram e contribuíram comigo durante esse processo. Tios, tias, primos, primas para os quais a realização desse mestrado também se torna uma conquista.

À minha orientadora Profa. Dra. Neuda Alves do Lago, por ser uma constante fonte de motivação e incentivo ao longo de todo o processo, e cuja dedicação e paciência serviram como pilares de sustentação para a realização deste trabalho. Manifesto aqui minha gratidão por compartilhar sua sabedoria, o seu tempo e a sua experiência.

Às professoras Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira e Dra. Rita Rodrigues de Souza, por serem modelos inspiradores de competência e formação humanística, e pelas preciosas contribuições oferecidas durante o exame de qualificação e defesa desta pesquisa.

À Universidade Federal de Goiás Regional Jataí (UFG/REJ), pela oportunidade de cursar uma qualificação gratuita e de excelência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFG/REJ, na pessoa da coordenadora Profa. Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal, por me proporcionar um ambiente criativo e crítico para os estudos. Para cada membro do corpo docente da PPGE, especialmente com os quais cursei disciplina, sou grata pelo ambiente de estudo agradável, motivador e repleto de oportunidades. Aos servidores administrativos dessa instituição de ensino pela dedicação e presteza com que sempre me atenderam.

Aos amigos e parceiros de trajetória da sexta turma de Mestrado em Educação da UFG/REJ, foram momentos memoráveis. Gratidão Cassia e Waldir, parceiros de viagens, risadas, dificuldades, alegrias, conhecimentos, angústias, conquistas e cafés. Gratidão especial à Luciana, quantas histórias guardam os quilômetros entre Jataí e Iporá. Uma amiga para a vida toda. A vocês, meu carinho: “*you rock, guys!*”

Às escolas, professores e alunos da educação básica da cidade de Iporá, que tão prontamente aceitaram participar desta pesquisa, pela colaboração e receptividade ao contribuir com este trabalho.

Aos colegas de trabalho da SECITECI-MT na Escola Técnica de Educação Profissional de Barra do Garças (ETEP-BG), onde, apesar do pouco tempo, foram compreensivos em adaptar minha carga de trabalho no momento de finalização desta produção. Um agradecimento especial às minhas já amigas Fabiane, Daiana e Luzia pelo companheirismo e apoio, muito orgulho de fazer parte desse grupo.

A todas as pessoas aqui não citadas, mas que, de alguma forma, contribuíram para este estudo.

“Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente.”

Tzvetan Todorov

RESUMO

Este trabalho aborda uma perspectiva educacional que busca associar a literatura ao ensino/aprendizagem significativo da Língua Inglesa. Trata-se de um estudo de caso cujo objetivo geral consiste em analisar o uso da literatura como mediadora do processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, a considerar a formação linguística e crítica de alunos de ensino fundamental e médio em escolas no interior de Goiás. Utilizou-se, como horizonte metodológico, tanto a coleta de dados, realizada a partir de questionários aplicados aos professores e narrativas elaboradas pelos alunos, quanto uma análise fundamentada em métodos qualitativos dos pressupostos interpretativistas, em que se propôs a investigação propriamente dita da interação sócio verbal no campo do ensino das línguas estrangeiras. Como retrospecto teórico, revisaram-se estudos realizados acerca do ensino/aprendizagem de línguas estrangeira, com ênfase nas teorias sobre leitura literária em contextos escolares de Língua Inglesa, de forma a corroborar com os princípios que aliam os conhecimentos da área educacional com os da língua-alvo a fim de atender necessidades formativas discentes. Assim, utilizou-se, também, de teorias quanto à formação de consciência linguística e crítica em aulas de Língua Inglesa como elementos integrantes do processo de aprendizagem. Verificou-se o uso da escrita literária como um recurso válido no ensino/aprendizagem da língua-alvo, bem como para a possibilidade de que esta aprendizagem ocorra de modo consciente tanto linguística quanto criticamente. De igual maneira, delineou-se os desafios e dificuldades que podem impossibilitar o uso significativo deste recurso, bem como possíveis alternativas de praticabilidade. Assim, os resultados desta pesquisa nos permitem perspectivar benefícios e desafios no uso da literatura como ferramenta de ensino da Língua Inglesa associada a uma respectiva formação de consciência linguística e crítica. Deste modo, suscitou-se reflexões quanto às potencialidades educacionais desta abordagem no seio de suas limitações, a representar, em um contexto acadêmico mais amplo, uma colaboração ao campo do ensino/aprendizagem de Língua Inglesa e seus processos de construção de sentidos.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de língua inglesa. Literatura. Consciência linguística. Consciência Crítica.

ABSTRACT

This research deals with an educational perspective that seeks to associate literature to a meaningful English Language teaching and learning. It is a case study whose overall objective is to examine the use of literature as a mediator of English Language teaching and learning, taking into account the language and critical training for students in elementary and high schools in the countryside of the state of Goiás. As methodological procedures, we used in our research data collection with questionnaires applied to the teachers and the narratives developed by the students as well as the analysis of the data based on qualitative methods, with interpretative assumptions, in which we carried out the investigation of verbal interaction in the field of foreign languages teaching. As theoretical basis, we substantiated our study on foreign language teaching and learning research, with emphasis on studies on reading and, more specifically, theories of literature reading and the use of the literary text in English Language teaching. Our intention was to endorse the principles that combine the expertise in the field of education with the knowledge of the target language in order to accommodate students' needs. We also used theories about the formation of the linguistic and critical awareness in the English Language classroom, for the promotion of the learning process. We investigated the use of literary texts as a valid resource in the teaching and learning of the target language and the possibility that this learning takes place in a conscious environment, both linguistically and critically. In addition, we demonstrated the challenges and difficulties that might hinder the use of this resource, as well as possible alternatives for its practice. The results of this research propitiated the understanding of the benefits and challenges in using literature in the English Language classroom for the fostering of the English language teaching and learning associated to the formation of linguistic and critical awareness. Moreover, this study raised reflections concerning the educational potentialities of this approach, collaborating in a broader academic context to the field of the English language teaching and learning, as well as its processes of building up meaning.

Keywords: English language teaching/learning. Literature. Linguistic Awareness. Critical Awareness.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplos de descritores de caráter sistêmico no ensino de LI.....	42
Quadro 2 - Exemplos de descritores do eixo leitura	43
Quadro 3 - Modelagem da leitura literária colaborativa	70
Quadro 4 - Modelagem de leitura literária interacionista	77
Quadro 5 - Perfil dos Professores.....	105
Quadro 6 - Relação dos alunos que participaram.....	106
Quadro 7 - Formação da literatura em LI para prática de sala de aula	118
Quadro 8 - Dificuldades da compreensão leitora da literatura em LI	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Do uso de Literatura na aula de LI.....	113
Gráfico 2 - Tipo de texto literário em LI	117
Gráfico 3 - O texto literário e aprendizagem de aspectos estruturais da LI	120
Gráfico 4 - Relação texto literário em LI e aspectos socioculturais	122
Gráfico 5 - Relação Literatura e aprimoramento da LI	124
Gráfico 6 - A não pacificidade do aluno frente ao texto literário	126
Gráfico 7 - Aspectos de Leitura e compreensão literária	128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC – Abordagem Comunicativa

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DNC – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

LE/LEs – Línguas Estrangeiras

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

MCE-LE – Matrizes Curriculares Estaduais de Línguas Estrangeiras

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A LEITURA SITUADA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	27
2.1 O <i>status</i> do ensino/aprendizagem de li na educação básica brasileira	27
2.1.1 <i>Concepções do ensino de LI e suas implicações no espaço da sala de aula</i>	28
2.1.2 <i>Ensino de LI nos documentos oficiais de educação: a leitura como norte</i>	39
2.1.3 <i>A proposta de ensino de LI para Goiás</i>	45
2.2 Leitura em LI: uma proposta interacionista e colaborativa	49
3 A LITERATURA NA SALA DE AULA DE LI: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	59
3.1 Leitura literária: possibilidades para a sala de aula de LI	59
3.1.1 <i>Leitura Literária em LI: garantia do trabalho com Material Autêntico</i>	60
3.1.2 <i>A leitura literária em LI à constituição de um ensino/aprendizagem colaborativo</i>	66
3.1.3 <i>A leitura literária em LI como abordagem legitimamente interacionista</i>	71
3.2 Literatura em li: contribuições linguísticas e críticas	78
3.2.1 <i>Do conceito de consciência linguística</i>	79
3.2.2 <i>Do conceito de consciência crítica</i>	87
3.2.3 <i>A Literatura na sala de aula de LI: das contribuições</i>	92
4 TECENDO DIÁLOGO COM OS DADOS	99
4.1 Caminhos metodológicos	99
4.1.1 <i>A pesquisa qualitativa-interpretativista</i>	100
4.1.2 <i>Da pesquisa campo: o estudo de caso</i>	101
4.1.3 <i>Coleta de dados</i>	102
4.1.3.1 O contexto do estudo de caso: local e tempo da pesquisa	102
4.1.3.2 Os participantes	103
4.1.3.3 Os instrumentos	107
4.1.3.4 Procedimentos de coleta dos dados	108
4.1.4 Análise dos dados	110
4.2. Leitura dos dados: análises e discussão	112
4.2.1 <i>Leitura literária e os impactos no ensino/aprendizagem na sala de aula de LI</i>	112
4.2.1.1 A literatura em sala de aula	112
4.2.1.2 Da importância da literatura na aula de LI	115
4.2.1.3 Sobre o texto literário usado na aula de LI	117
4.2.1.4 Formação e trabalho com literatura de LI	118

4.2.2 A literatura: estímulo à formação da consciência linguística e crítica em LI	119
4.2.2.1 Literatura e ensino sistêmico	119
4.2.2.2 Literatura e o ensino esquemático	121
4.2.2.3 O texto literário e o aprimoramento linguístico	123
4.2.2.4 Literatura como fator fornecedor de autonomia	126
4.2.2.5 Literatura e a construção das vozes	127
4.2.2.6 Literatura, aula de LI e desenvolvimento pessoal	129
4.2.3 Os textos literários no ensino/aprendizagem de LI: experiências e impressões	130
4.2.3.1 Do uso da literatura: prática e percepções	130
4.2.3.2 Fatores linguísticos na compreensão leitora	135
4.2.3.3 Literatura e aprendizagem: o parecer do aluno	136
4.2.3.4 Da relevância literária na aula de LI	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
5.1 Revisitando as perguntas de pesquisa	140
5.1.1 <i>De que forma a utilização da leitura literária serve como instrumento de ensino/aprendizado da LI?</i>	140
5.1.2 <i>Em que aspectos a literatura colabora para a promoção da consciência linguística e crítica em LI?</i>	142
5.1.3 <i>Quais as impressões dos participantes acerca do uso de textos literários na sua experiência de ensino/aprendizagem de LI?</i>	144
5.2 Implicações para a sala de aula de li	147
5.3 Limitações do estudo e sugestões de pesquisas futuras	151
5.4 Das reflexões e aprendizados	152
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	163
APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre esclarecido dos professores	163
APÊNDICE 2 – Termo de assentimento livre e esclarecido do aluno	165
APÊNDICE 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis	167
APÊNDICE 4- Questionário do professor	169
APÊNDICE 5 – Proposta de Narrativa aos alunos	172

1 INTRODUÇÃO

“Onde estiver o vosso tesouro, ali também estará o vosso coração” (ROWLING, 2007, p. 325, nossa tradução)

A relevância de se ensinar Línguas Estrangeiras (doravante LE) na educação básica mostra-se bastante conhecida, uma vez que o aprendizado de uma LE é compreendido como um instrumento necessário ao viver contemporâneo, que frequentemente expõe pessoas a diferentes línguas e culturas. Assim, ensinar LE no Brasil deve constituir elemento eficaz no processo de formação, de maneira a contribuir para acolher a diversidade da qual a humanidade se constitui e legitimamente desenvolver uma abertura com o outro. Portanto, o estudo de uma LE deve permitir ao aluno o conhecimento de elementos mais abrangentes à formação, a contribuir para ampliação da visão de mundo e de uma atuação crítica sobre ele.

Assim, a sala de aula de LE demanda e sintetiza, em sua prática, uma extensão de um desafiador processo docente de desmistificar a ideia de falante nativo, suscitar valorização à área de conhecimento, interagir em LE a partir de percepções e perspectivas comuns do mundo e de constante busca pelo reconhecimento do ensino. Desta forma, ensinar LE comprehende-se como um meio de orientação e sensibilização do aluno em relação ao mundo multilíngue e multicultural (BRASIL, 2018), além de considerar que “o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras” refere-se “à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o” (BRASIL, 2006, p. 91) e reafirmando a ideia de um ensino promotor de consciência crítica.

No que se refere especificamente ao ensino/aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI), LE adotada pelos documentos oficiais da educação básica como obrigatória desde 2016, entende-se que esta compartilha da possibilidade de propiciar tanto um conhecimento de fenômenos linguísticos, quanto um intenso contato com outros aspectos culturais, de modo a auxiliar no entendimento da própria cultura (MOITA LOPES, 2003). Tal pressuposto comprehende que a LI, nas escolas, deve servir como instrumento para conhecer elementos mais eficazes à formação de um aluno inserido na sociedade contemporânea.

Em caráter pessoal empírico, pude perceber, desde minha formação no ensino fundamental (doravante EF) e no ensino médio (doravante EM), na cidade de Palestina de Goiás, que a aprendizagem de LI precisava ser relevante e significativa, o que eu, enquanto aluna, sentia não ocorrer, especialmente diante da predominância de atividades de preenchimento de lacunas. A percepção da importância de aprendizagem de uma LE se deu,

principalmente, quando frequentei o EM, período em que, apesar da abordagem escolar limitada, segui com interesse nas infinitas possibilidades que as línguas, de modo geral promoviam, manifestas em coisas que, hoje, podem parecer simples como ouvir uma música, assistir videoclipes ou ler encartes de álbuns. Ainda que desconhecendo conceitos didáticos e metodologias acadêmicas de ensino, a forma com que eu percebia as aulas fora determinante para desenvolver, pensar e refletir meu próprio processo de aprendizagem de LI.

O interesse pelo “poder da palavra” me fez ingressar no curso de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (doravante LP) e LI, pela Universidade Estadual de Goiás - UEG, na unidade de Iporá-Goiás, ambiente em que mergulhei no universo das linguagens e pude ter contato com as línguas e suas respectivas literaturas sob um novo olhar, mais profundo e detalhado. Deste modo, interessei-me, particularmente, pela possibilidade de desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, históricos e culturais que as concepções de línguas e literaturas inspiravam. Assim mediada, desenvolvi um apego específico pela área literária, motivada pelo fato de que, durante minha educação básica, foram poucas as oportunidades/incentivos/solicitações de trabalhar com a leitura de textos literários propriamente ditos, mesmo em LP, uma vez que o trabalho com textos literários em LI sequer existira.

Contudo, durante as aulas de orientações de estágios, percebi que havia uma separação entre as práticas de ensino de línguas e as de ensino das literaturas, tanto em LP, que direcionava o trabalho literário para a disciplina de literatura brasileira, quanto em LI. Na LI, especialmente, pude perceber que, mesmo com os direcionamentos voltados ao trabalho de um ensino contextualizado por meio dos gêneros textuais (ou do discurso), estes se resumiam, geralmente, a textos usuais do cotidiano escolar, não havendo um direcionamento amplo a um trabalho de ensino que utilizasse leituras e análises de textos literários em LI. Assim, ao final da graduação, em 2010, segui meu interesse pelos estudos literários somado ao interesse por metodologias de ensino de LI, que se aprofundavam a medida em que eu me inseria na atuação docente. Estas atitudes foram determinantes para refletir sobre a prática e a necessidade de que o ensino da língua fosse significativo e, assim, desempenhasse um contato real com a LI e seus desdobramentos culturais-literários.

No início da minha atuação, a utilização de materiais didáticos para o ensino de LI nas aulas ocorria, majoritariamente, por meio de recursos e atividades que eram elaboradas por mim, elemento positivo pelo fato de que estas atividades eram produzidas a partir do nível de desenvolvimento e das dificuldades detectadas em sala. Por outro lado, estas atividades apresentavam, como ponto negativo, a dificuldade de acompanhamento dos alunos diante de

uma quantia limitada de impressões e cópias. Com o decorrer do tempo, houve disponibilização de materiais didáticos específicos para o ensino de LE, como a distribuição de livros didáticos e a elaboração de apostilados para o ensino de línguas, os quais, apesar da recente disponibilização, se tornaram o principal direcionador da prática do professor em sala.

Mesmo considerando as facilidades do material específico, minhas inquietações frente ao processo de ensino/aprendizagem permaneceram, principalmente por considerar que, como eu, muitos alunos não teriam a oportunidade de frequentar uma escola de línguas ou uma biblioteca bilíngue. Portanto, ao longo da minha prática docente, para além do material didático seguido pelas escolas, adotei o uso de textos diversos, dentre eles textos da literatura de LI, essencialmente por acreditar na necessidade de proporcionar uma prática de leitura aberta, dinâmica e que buscasse a promoção de sentido. De igual maneira, por ponderar a respeito de um ensino de LI voltado a superar a pura e mera exposição de conteúdos voltados à gramática, traduções e atividades de interpretações envolvendo operações mentais simples e de pouca função social, passei a arguir sobre a necessidade de um ensino de LI que levasse em consideração uma concepção de língua cujo anseio estaria em permitir ao aluno interpretar melhor a si e ao mundo que o cerca.

Assim, o modo de agir e pensar diante e sobre o ensino de LI foi determinante para refletir minha própria prática e buscar aprofundar meus conhecimentos, levando-me a ingressar, no ano 2018, no Programa de Mestrado em Educação (PPGE), pela Universidade Federal de Goiás (UFG-Regional Jataí), onde pude comungar, junto à minha orientadora, Professora Dra. Neuda Alves do Lago, sobre a validade da literatura no ensino da LI como possibilidade de prática docente, aprendizagens significativas e promoção de contato real com a língua-alvo. Considerou-se, neste sentido, a maneira como a escola será, para muitos alunos, a única oportunidade ou, ao menos, a única oportunidade incentivadora às práticas de leitura literária em LE. Diante desta conjectura, desenvolvemos esta proposta de pesquisa, cujo enfoque recai no uso da literatura inserido em um processo de ensino e aprendizagem da LI.

Vale ressaltar, de antemão, que temos ciência da variedade de recursos didáticos possíveis com/em LI para orientar e auxiliar professor e aluno no ensino/aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2002), principalmente no que se refere ao trabalho com leitura. Entretanto, neste trabalho, partimos de determinados pressupostos estruturantes a um específico estudo do uso da literatura na sala de aula de LI, dentre os quais destacamos a concepção de Lazar (1993), na qual textos literários podem assumir o papel de apresentar e inferir essencialidade ao ensino/aprendizagem de LI. Portanto, uma vez que a meta última do ato de linguagem é apresentar e inferir a essencialidade da língua, fundamentamos o uso de textos literários no

ensino de LI a partir da compreensão destes como elementos de construção de conhecimento estrutural da língua-alvo, indissociáveis da análise de mundo.

A literatura, além de nos ser uma área de interesse particular, pode propiciar a expressão de vivências humanas, intermediadas pelo olhar ficcional e pela elaboração linguística, ao passo que sua recepção contempla o espectro de suas experimentações sensíveis. É a representação histórica, cultural e social, indissociável da própria linguagem, pois “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação e a transformação final tem caráter universal” (BLOOM, 2001, p. 17). Em conformidade com o exposto, nota-se que o texto literário, para além de entretenimento, pode exercer conhecimentos culturais e mobilizar uma gama de capacidades intelectuais, como a elaboração de opiniões e reflexões críticas quanto ao mundo e a si mesmo, configurando-se, portanto, um significativo e potencial instrumento de ensino.

Consoante a isso, tomamos como norte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LE, que afirmam que “da mesma forma que o ensino da língua materna, o ensino de Língua Estrangeira [...] oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social” (BRASIL, 1998 p. 43). Também nos reportamos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe que “o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa” (BRASIL, 2018, p. 241).

Assim, o conceito de ensino de LI adotado neste trabalho pauta-se numa perspectiva cujos aspectos teóricos e formais da língua-alvo se dão a partir da relação com um contexto sociocultural, de maneira a ressaltar as necessidades de aprendizagem dos discentes (HALLYDAY, 1989). A presença relacional de aspectos contextuais torna-se uma oportunidade para superar limitações impostas à formação de alunos que dominam apenas uma única língua (PAIVA, 2007). Esta perspectiva educacional, por sua vez, converge para a proposta de utilização da leitura literária no processo de ensino/aprendizagem de línguas. É notável, ainda, que o ensino por meio da leitura tem sido um dos direcionamentos concedidos – ao menos no âmbito teórico dos documentos normativos – ao ensino de LI na educação básica brasileira, principalmente no que se refere à promoção de valores, ideologias, discursos e visões de mundo.

Ademais, entende-se que, por meio de uma prática de leitura em caráter crítico, dissemenda-se conhecimento de potencial emancipatório e de aquisição de poder social, de modo que seu uso em contextos de ensino/aprendizagem de LI – como em todo ensino de línguas, inclusive de língua materna (doravante LM) – deve considerar não somente a estrutura da

língua, como também o contexto sociocultural circundante, motivador essencial do propósito comunicativo. De tal modo, reforça-se e reafirma-se a importância da leitura crítica como legítimo instrumento de ensino na construção de aprendizagem significativa em ambientes escolares de LE, tomando como base processos, conjuntos de fatores e contextos por meio dos quais a língua executa sua função de comunicar e atribuir significação (MOITA LOPES, 2003).

Quanto ao conceito de leitura crítica, Moita Lopes (2003) a perspectiva como uma prática social, de modo a reconhecê-la também como uma atividade de natureza social da linguagem, entendida como instrumento de reflexão das relações de poder na sociedade. Assim, essa prática de leitura contribui para o desenvolvimento de consciência e postura crítica frente ao mundo, condição fundamental nas relações escritor/leitor, para que esse não se deixe manipular por aqueles (mediante os discursos escritos) a que tem acesso. Essa proposta forma os chamados leitores críticos-participativos, pois são capazes de agirem e reagirem de forma crítica durante o processo leitor (MOITA LOPES, 2003).

Em suma, a concepção da leitura crítica associa-se à compreensão do caráter múltiplo e heterogêneo que o texto carrega, de tal forma que esta prática se torna um arcabouço do trabalho com a LI, a articular áreas textuais, contextuais e intertextuais, além de reforçar a relevância da leitura na construção do conhecimento. Assegura-se, assim, uma visão educativa de ensino da LI no campo da leitura, visto que esta oferece o contato com o saber sistêmico, ao passo que permite o desenvolvimento de conhecimentos relacionais à vivência social. Consequentemente, entendemos que empregar os textos literários no ensino de LI, além da possibilidade de propiciar acesso às particularidades da língua em estudo, permite ao aluno ajustar significados internos da língua-alvo, bem como posicionar-se política e ideologicamente diante dos conteúdos apresentados – potencializando o caráter transformador do ensino.

Esta concepção de leitura aplicada ao ensino de LI corrobora com um modelo pedagógico que promove tanto a capacidade de entender as estruturas linguísticas da língua-alvo, quanto compreender essa mesma língua em seu uso e função social. Neste sentido, realizou-se referência às vivências, experiências, inquietações e posicionamentos em relação ao uso da literatura no ensino/aprendizagem de LI. Como anteriormente mencionado, sabemos que a abordagem de práticas de leitura crítica não estão necessariamente pautadas ou limitadas na literatura, mas nos reportaremos aos textos literários diante de seus inegáveis e importantes valores históricos e culturais. Entendemos que esses aspectos beneficiam a formação de um estudante da língua-alvo não somente no âmbito formal, agraciado pelo contato idiomático dos livros, como também na compreensão cultural da LE e seus respectivos entornos. Elementos essenciais para que o aluno se torne atuante na língua e exerça uma visão crítica sobre o mundo.

No que concerne ao conceito de “aprendizagem significativa”, utilizaremos a proposição de Moreira (1997), que a define como mecanismo humano para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento. Nesse sentido, existem três conceitos fundamentais envolvidos na aprendizagem significativa: significado; interação e conhecimento, de modo que, subentendido a esses três, encontra-se a linguagem. Assim, podemos atrelar esta forma de aprendizagem ao ideário de Vygotsky (2015), que a concebe como um processo no qual o indivíduo, por meio da linguagem, apropria-se efetivamente daquilo que o grupo social conhece e fornece. Assim, o desenvolvimento desta aprendizagem é processado por meio de uma construção ativa durante a relação que estabelece com o físico e social.

Nesse sentido, podemos falar “em aprendizagem significativa em um enfoque vygotskiano à aprendizagem” (MOREIRA, 1997), pois a aquisição de significados e a interação social encontram-se inseparáveis na perspectiva de Vygotsky, na qual a aquisição do aprendizado depende, necessariamente, da interação social, de intercâmbio e troca. Moreira (2003) ainda amplia essa concepção ao conceito de “aprendizagem significativa crítica”, compreendendo que “Aprender um conteúdo de maneira significativa é aprender sua linguagem, não só palavras [...] Aprendê-la de maneira crítica é perceber essa nova linguagem como uma outra maneira de perceber o mundo” (MOREIRA, 2003, p. 10). Em adendo, nos contextos de sala de aula do ensino formal, ensinar sob o foco da aprendizagem significativa seria, independentemente da disciplina – seja Biologia, Geografia, Matemática, História, Física, Literatura ou uma Língua –, em última análise, ensinar uma linguagem, um jeito de falar e, consequentemente, um modo de ver o mundo.

Nessas circunstâncias, no que tange ao ensino de LI, Rogers postula que:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que ele escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência. (1977, p. 258)

Destaca-se a proposição da literatura por ter relação inegável com a linguagem, oferecer representações e experiências humanas significativas, bem como ampliar a compreensão de mundo (BRUMFIT; CARTER, 2000; BABAEE; YAHYA, 2014; CHEN, 2014; MOTA, 2010). Portanto, o uso de textos literários como recursos didáticos relevantes à prática de ensino de LI possibilita tanto o ensino da língua como ferramenta de inserção ao mundo, quanto

aprendizados sobre este próprio mundo a partir da língua. E, uma vez que a meta última do ato de linguagem é apresentar e inferir a essencialidade da língua, o presente trabalho fundamenta-se, assim, acerca do processo, dos resultados e dos desdobramentos da aplicação de textos literários em contextos de ensino de LI.

Nesse sentido, sabemos que o ensino de leitura crítica em LI, pautado na concepção defendida pelos documentos oficiais da educação brasileira, deve permitir ao aluno melhor interpretar a si e ao mundo. Nestes, parte-se do conceito de que o trabalho com leitura – não necessariamente literária – promove a capacidade de entender as estruturas linguísticas da LI e os meios de usá-la como ferramenta para compreender seu uso e função social. Entretanto, embora o material literário se enquadre nas concepções teóricas quanto à leitura e ensino crítico, a incluir as concepções dos próprios documentos oficiais da educação brasileira, identifica-se, na realidade educacional objetiva do país, seja no EF, no EM ou mesmo durante a graduação e pós-graduação, uma improdutiva separação entre o estudo literário e o estudo da língua. Essa divisão, segundo Mota (2010), não se justifica, haja vista que “a reunião dessas duas áreas em um mesmo bojo, ou seja, na cultura, justifica-se por serem seus objetos constituídos por signos verbais presentes tanto em textos literários quanto no tipo de linguagem estudado na linguística” (p. 102).

No interim destas questões de separação entre ensino de língua e literatura/cultura, uma perspectiva relevante à consideração deste trabalho encontra-se na Linguística Aplicada (doravante LA) – que se destina ao estudo de questões relacionadas ao ensino de língua e engloba, entre outras áreas, a Linguística Textual –, cujos pressupostos suscitam um possível rompimento com a necessidade do ensino de LI demandar, em caráter de necessidade, a apresentação de conteúdos meramente gramaticais e de traduções com pouca dimensão social. Nesse sentido, textos literários e de outras esferas, como diálogos, relatos, notícias, artigos, charges, histórias em quadrinhos, e e-mails comungam-se como recurso norteador desta noção de ensino formativo.

Além disso, um dos papéis da escola consiste em possibilitar o exercício da leitura, ampliando o leque de oportunidades comunicativas para o aluno. Consequentemente, podemos aludir que o ato de ler relaciona-se com o uso da língua aprendida, bem como ao mundo a que pertence, pois, como sugere Bloom (2001, p. 25), ler uma obra literária proporciona conhecer melhor e com mais intensidade a terceiros, a nós mesmos e as coisas da vida. Para Lazar (1993), a literatura no ensino/aprendizagem de LI é capaz de refletir as diversidades linguísticas e socioculturais inseparáveis da linguagem, a possibilitar o contato com os modos de agir, sentir, pensar e viver de um nativo – facilitando, por sua vez, a aquisição da habilidade comunicativa

do aprendiz. Portanto, o ensino de LE e o conhecimento cultural/de mundo, aqui representado pelo material literário, serão perspectivados, no âmbito deste trabalho, como elementos indissociáveis e basilares à proposição de nossa prática de ensino.

Isto posto, propõe-se a realização da pesquisa literatura¹ no ensino/aprendizagem de língua inglesa: formação da consciência linguística e crítica, a partir da hipótese de que os textos literários, quando adequadamente utilizados, serviriam como recurso norteador de um ensino de LI formativo. Perquire-se, assim, o *modus* como a literatura, enquanto elemento conjugado à linguagem no processo de ensino/aprendizagem da LI, contribuiria para a construção de uma consciência linguística, crítica, artística e de acesso aos bens culturais da humanidade a partir de uma prática de leitura consciente dos materiais literários.

Diante deste intuito, realizou-se um processo de levantamento e revisão das pesquisas (Dissertações e Teses) já realizadas neste campo, a utilizar palavras-chave como “texto literário no ensino de língua inglesa” no banco de tese da Capes, a partir do recorte temporal de 1998 a 2018 e do filtro de área de conhecimento da Educação. Observou-se, assim, um montante de 186 trabalhos sobre o tema. Entretanto, não foi possível encontrar nenhum estudo quando as palavras-chave “consciência linguística” e “consciência crítica” foram inseridas. Dessa maneira, pode-se especular que, embora a literatura apresente um razoável reconhecimento acadêmico no ensino de LE, a ausência de trabalhos que conjuguem o uso do literário na formação de uma consciência crítica aponta para uma válida lacuna a ser ainda explorada e/ou aprofundada academicamente – perspectiva em que este trabalho se encontra.

Das 186 pesquisas mais abrangentes encontradas, tomamos como parâmetros os últimos 20 anos, visto que, apesar do ensino de LE ter sido instituído na Lei de Diretrizes e Base da Educação (doravante LDB) em 1996, os primeiros direcionamentos ofertados ao trabalho com a LE remontam a 1998, com os PCN, marco e ponto de partida para o desenvolvimento de LE em sala de aula. Vale ressaltar que nem todas os trabalhos apresentados pelos resultados se referiam à literatura no ensino de LI, a contar também com pesquisas enfocadas no ensino de outros idiomas, como o Espanhol, ou que se desvirtuavam do espectro educativo.

Selecionou-se, como ponto de referência, um total de 3 das 186 pesquisas identificadas. O critério norteador da seleção residiu em elementos de maior relação com este estudo, a

¹ Em nosso estudo, não entraremos no mérito das questões teóricas circundantes ao conceito de “literatura”, visto que a discussão pouca agregaria às intenções investigativas do trabalho. Assim, tomaremos unicamente o conceito de Cândido (2011), ao afirmar que “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. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos.” (p. 176)

considerar o objeto, o idioma de ensino utilizado e a abordagem contemplada. Corchs, (2006) em sua dissertação “O uso de textos literários no ensino de língua inglesa”, analisa materiais didáticos de LI que utilizam a literatura como suporte para o aprendizado da língua. Como *corpus*, o estudo investiga materiais didáticos de LI de três diferentes níveis, utilizados em cursos livres de Fortaleza, quanto às abordagens da literatura em suas atividades de ensino. A autora analisa o modo como os exercícios possibilitam aos alunos a prática das quatro habilidades de LI, utilizando-se da criatividade. Nesta tese, destaca-se, também, a maneira como textos literários apresentam-se abertos a vários tipos de interpretação e opinião dos discentes, além de valorizarem a riqueza cultural.

Já Kriegl (2015), em sua pesquisa “A Literatura como Elemento de Mediação Cultural no Ensino de Língua Inglesa: Análise de Atividades sobre o Texto Literário em Livros Didáticos de Inglês”, aborda a literatura como uma possível ferramenta de trabalho multicultural no ensino de LI, a analisar o modo como são elaboradas as atividades de inter-relação literária, quando existentes, nos livros didáticos de inglês. Como resultado, o autor postula que a literatura pode, diante de sua variedade de enunciados, possibilitar discussões sobre cultura e ampliar a visão de mundo do aluno.

Na pesquisa “Leitura literária e ensino de língua estrangeira: o conto de Edgar Allan Poe no processo de ensino e aprendizagem de Língua inglesa no ensino médio”, Simão (2017) examina as influências do uso de texto literário como material didático pertinente às propostas de prática docente de LI. Como mote do trabalho, busca-se perceber a dimensão do texto literário como elemento de motivação à aprendizagem de LI, de modo que este estudo subsidia e ratifica a necessidade de aprofundar estudos científicos direcionados ao trabalho do professor neste segmento metodológico.

Diante disso, nota-se que, no Brasil, pesquisas direcionadas ao ensino/aprendizagem de LI por meio de textos literários apresentam resultados que estabelecem relativo consenso em face de propostas educativas voltadas à ampliação de oportunidades comunicativas. Contudo, se por um lado os levantamentos de dados corroboram para a importância do trabalho com literatura na sala de aula de LI, por outro, é perceptível, pelo volume de estudos encontrados no banco da Capes, a necessidade ainda corrente de expansão e difusão do uso dos textos literários em LI como método de seu ensino/aprendizagem.

Neste contexto, em que consideramos a literatura um recurso relevante ao ensino de línguas, traçamos como objetivo geral da pesquisa a análise do uso e aplicação da literatura como recurso de ensino/aprendizagem de LI, no contexto da formação linguística e crítica de alunos de ensino fundamental e médio de escolas em Goiás. Assim, o presente estudo buscou

responder três perguntas de pesquisa, a saber: de que forma a utilização da leitura literária serve como instrumento de ensino/aprendizado da LI?; em que aspectos a literatura colabora para a promoção da consciência linguística e crítica em LI? e quais as impressões dos participantes acerca do uso de textos literários na sua experiência de ensino/aprendizagem de LI?

A fim de responder a esses questionamentos, traçamos como objetivos específicos para essa pesquisa:

- a) Investigar de que forma a utilização da leitura literária serve como instrumento de ensino/aprendizado da LI;
- b) Verificar em que aspectos a literatura colabora para a promoção da consciência linguística e crítica em LI;
- c) Averiguar as impressões dos participantes acerca do uso de textos literários na sua experiência de ensino/aprendizagem de LI.

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir a possibilidade do uso de textos literários em inglês no ensino/aprendizagem LI, a considerar que esses textos são imbuídos de determinadas práticas sistêmicas e sociais. Deste modo, recorremos às concepções de Chartier (1996), Leffa (1996, 1999), Moita Lopes (2003), Bloom (2001) e Widdowson (2005), para nos reportar quanto ao trabalho com leitura em LI, e a de Zilberman (2012), Canale e Swain (1980), Collie e Slater (1987), Brumfit e Carter (2000), Lazar (1993), Candido (2011, 2006) e Mota (2010), a abordarem um ensino pautado na leitura literária propriamente dita. Ademais, nos embasaremos, eventualmente, em outros teóricos que publicam pesquisas em áreas temáticas relacionais com a proposta deste estudo, a serem utilizados como respaldo para atribuir validade ao uso da literatura como prática metodológica significativa no ensino/aprendizagem de LI.

Para desenvolvimento deste estudo, propõe-se uma análise de caráter qualitativo, adotando como abordagem o estudo de caso, cuja ação implementada consiste na coleta de informações por meio de um grupo de professores de inglês, e um grupo de alunos de escolas públicas e particulares da cidade de Iporá, no estado de Goiás. Mediante a coleta de dados, por meio de questionários e narrativas, docentes e discentes, respectivamente, forneceram informações a respeito de suas concepções sobre o uso de literatura de LI, práticas de ensino, o ensino/aprendizagem como formação de consciência linguística crítica e as contribuições/desafios verificados na utilização do texto literário de LI em sala de aula.

Apoiando-se nos resultados dos dados coletados, realizou-se análise mediante teorização do objeto pesquisado, a exercer uma reflexão crítica e analítica embasada teoricamente. Não se adotou, no entanto, durante observação interpretativa, perspectiva neutra

diante do objeto, diante da ciência do papel e do compromisso social constituinte e indissociável do ensino/aprendizagem de línguas. Portanto, estabeleceu-se como critérios para o direcionamento da análise os conceitos: “ensino de leitura literária como possibilidade”; “a literatura contribui para a formação da consciência linguística”; “a literatura em LI contribui para consciência crítica”.

Aos fins organizacionais desta pesquisa, o presente estudo encontra-se divido em quatro partes fundamentais. No primeiro capítulo, apresentamos o alicerce que respalda este estudo, essencialmente a utilizar teorias que estruturam e direcionam tanto o ensino de LI quanto o ensino de literatura. Dado capítulo se subdivide em três seções: A primeira, a contemplar o contexto histórico e as tendências do ensino de LI, com ênfase no trabalho com leitura; a segunda, a descrever as concepções presentes nos documentos oficiais voltados ao ensino de LI na educação básica e a terceira, a explorar aspectos da Leitura em LI a partir de uma visão interacionista e colaborativa da linguagem, perspectiva entendida em sua pertinência ao ensino/aprendizagem da língua-alvo.

O segundo capítulo, por sua vez, aborda aspectos da leitura de textos literários em LI propriamente dita, dividindo-se em duas seções. Na primeira, apresentou-se fundamentações teóricas que efetivam as contribuições da leitura literária para a sala de aula de LI. Neste ponto, observamos as especificidades desta proposta quanto às suas possibilidades de proporcionar um material relevante de ensino e uma prática regida por conceitos colaborativos e interativos, de modo a propiciarem estímulos à formação do leitor. Em consequência, sublinhou-se formas promover o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social por meio do uso da literatura no ensino de LI.

Já a segunda seção direciona-se ao debate da temática específica do estudo. Para tanto, subdividiu-se a seção em três tópicos: um para a exposição de concepções teóricas a respeito do conceito de consciência linguística; outro à estruturação do conceito de consciência crítica; e um último tópico destinado às reflexões quanto ao uso de literatura como ferramenta de ensino/aprendizagem para aulas de LI. Buscou-se sintetizar, neste segundo capítulo, a perspectiva pela qual o uso da literatura de LI, em contextos escolares, desdobra-se em um desenvolvimento crítico e reflexivo em processos de aquisição da língua estrangeira.

O terceiro capítulo, com enfoque no eixo metodológico-analítico, se estrutura também em duas subdivisões, com a primeira a descrever e ordenar o caminho metodológico percorrido no desenvolvimento do presente estudo, e a segunda com enfoque na análise dos dados obtidos. Na primeira seção, busca-se caracterizar cada aspecto metodológico, a especificar a abordagem da pesquisa e sua relevância à proposta de estudo. Além de versar sobre os procedimentos

adotados em determinadas etapas do estudo. Adicionalmente, a primeira seção contempla um detalhamento descritivo da coleta de dados, em que se expressa o contexto da pesquisa, dos participantes envolvidos, dos instrumentos e dos processos adotados. A concluir, a seção concede espaço para a conceituação teórica e analítica da análise de dados a qual precede.

Deste modo, a segunda seção dedica-se a efetivar a análise dos dados colhidos a partir da triangulação entre as informações empíricas obtidas durante a pesquisa campo, as concepções teóricas apresentadas e discutidas no primeiro capítulo e a compreensão estabelecida pelos critérios de análises². No que tange à análise, prevê-se uma articulação do que Marcondes e Brisola (2014) definem como três processos interpretativos: o primeiro, destinado à valorização fenomênica e técnicas das informações coletadas; o segundo, voltado à análise contextualizada e a triangulação dos dados; e o terceiro, destinado à construção-síntese, a fim de promover um protagonismo estudioso ativo.

Assim, no intuito de analisar e estruturar um ensino/aprendizagem em LI que proporcione um desenvolvimento das consciências linguísticas e críticas, daremos ênfase, nesta pesquisa, a aspectos voltados aos conceitos de Leitura em LI que abranjam os textos literários como elementos direcionadores em seus pressupostos de um ensino linguístico e cultural. Assim, no decorrer deste estudo, espera-se propor uma reflexão quanto às práticas identificadas no estudo de caso e as concepções teóricas basilares de nossa hipótese metodológica, a almejar, a partir da interpretação destes resultados, uma colaboração acadêmica ao relevante universo do ensino e da aprendizagem de LI.

² Cf. p. 23

2 A LEITURA SITUADA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Este capítulo orientou-se a partir de um recorte histórico que comprehende e fundamenta o tema abordado por nosso estudo. Assim, este se detém nas abordagens teóricas e pedagógicas adotadas ao longo da inserção do processo de ensino/aprendizagem em LI no Brasil, validando como ponto significante as concepções fundamentadas na teoria sociocultural de Vygotsky (2015). Inicialmente, discorre-se sobre o processo de ensino/aprendizagem de LI na educação básica brasileira, dando ênfase às características do trabalho com leitura empregado nos métodos e abordagens de ensino. Ainda que, a princípio, não abordemos a literatura como ferramenta de fomento das consciências linguísticas e críticas, os conceitos aqui expressos se constituem fundamentais tanto à compreensão da relação de desprestígio concedido ao uso de literatura em sala, quanto para a apresentação de uma posterior contrapartida, em que os motivos e benefícios potenciais do literário se mostrem adequados a uma proposta de ensino/aprendizagem significativo de línguas estrangeiras.

2.1 O *status* do ensino/aprendizagem de li na educação básica brasileira

Penso que é importante reconhecer que o ensino de língua é uma atividade tanto teórica quanto prática, que materiais de ensino e procedimentos de sala de aula eficazes dependem de princípios derivados de uma compreensão do que é linguagem e de como ela é usada (WIDDOWSON, 2005, p. 107).

Iniciemos este estudo, assim, partindo do cenário educacional brasileiro aos fins de debater o sentido de se ensinar LE nas escolas de educação básica. A perspectivar a sala de aula como área de válido conhecimento científico e como síntese da circundante ação humana, permeada por um processo histórico-cultural, promove-se uma análise específica do ensino de LI a partir de conjecturas que envolvem sua prática ao longo da história educacional do Brasil. O olhar histórico mostra-se relevante ao entendimento temático ao propiciar uma visão construtiva e de amplitude contextual, que abarca as ações e práticas de ensino de LI desde suas raízes históricas até ao encadeamento da corrente proposta, cujo objetivo recai numa contribuição ao ensino ancorada na realidade histórica em este tem se desenvolvido.

Em vista disto, neste primeiro tópico, levantou-se os pressupostos que envolvem os contextos do ensino/aprendizagem de LI, com ênfase nas propostas de leitura. Assim, para compreendermos os encaminhamentos na sala de aula de LI, tomamos como condição direcionadora as tendências pedagógicas utilizadas no Brasil, apresentando ponderações à luz

de uma visão sociointeracionista. Em seguida, ao analisarmos os documentos oficiais, articulamos a respeito do lugar em que as aulas de LI se encontram na atual conjuntura, a reservar um espaço para inferir sobre as especificidades do currículo adotado no estado de Goiás. Durante o processo, traçamos também reflexões a respeito de concepções teóricas para o ensino/aprendizagem de LI no geral, a desdobrarem-se em ponderações específicas quanto à leitura em LI: ponto primeiro à fundamentação teórica deste estudo.

2.1.1 Concepções do ensino de LI e suas implicações no espaço da sala de aula

Historicamente, é sabido que o panorama do ensino de LE organiza-se de modo distinto ante a cada concepção pedagógica adotada na trajetória da educação no Brasil, tendo em vista a adequação aos meios didáticos disponíveis em dado período e a própria formação de professores. Assim, esses elementos sintetizam convergências do pensamento educacional de determinado período. Aos fins de estabelecer uma definição acadêmica formal ao termo “concepção pedagógica”, adotemos a ideia de Saviani (2005, p. 31), a definir que:

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

O autor, nesta mesma linha, agrupa as concepções em dois tipos de *tendências* da educação pública no Brasil: As Tendências Liberais, resultadas das Teorias Não Críticas (abarcadas pela Pedagogia Tradicional, Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista) e das Teorias Crítico-produtivistas (Aparelho Ideológico, Violência Simbólica e a Dualista); e as Tendências Progressistas, suportadas por Teorias Críticas (Pedagogias Libertaria, Libertadora e Histórico-Crítica).

Tais concepções, em conformidade com as diferentes tendências, direcionam “a teoria da prática educativa”, haja vista que configuram encadeamentos filosóficos, políticos e ideológicos inerentes à própria história brasileira. Associadamente, também se definiu uma série de perspectivas quanto ao “Como” e ao “O quê” ensinar, conceitos mediados por

diferentes princípios acerca do ensino e aprendizagem de LE, e sintetizados nos termos “Métodos” e/ou “Abordagens”³.

Os métodos/As abordagens em LI envolvem princípios teóricos, ações, planejamentos e escolhas do material didático (RICHARDS; RODGERS, 1994 *apud* OLIVEIRA, 2014). Estes princípios, divulgados em estudos de linguistas como Rogers (1977), Leffa (1999), Almeida Filho (2002), e Oliveira (2014), foram influenciados pelos objetivos, prioridades e concepções educativas estabelecidos pela sociedade em determinada época da história.

Na Pedagogia Tradicional Laica, período em que o ensino das LE fora inicialmente estruturado no Brasil⁴, priorizava-se a teoria sobre a prática, com uma visão centralizadora na figura do professor. Nesse período, o objetivo central do ensino de LI estaria na obtenção de conhecimentos gramaticais da língua. Também conhecido como Gramática e Tradução ou Método Indireto, essa perspectiva partia do pressuposto de que o aluno já conhecia a língua-alvo, mostrando-se capaz de traduzir corretamente de uma língua para outra, dominando a gramática. As aulas se davam majoritariamente pela exposição das regras, mas também com a presença da leitura de textos da literatura clássica das línguas-alvos. Contudo, estes materiais literários eram isolados de um contexto amplo, de modo que não haviam processos de incentivo à compreensão crítica das obras: A intenção resumia-se ao transporte mecânico do léxico e das estruturas gramaticais da língua de partida à língua de chegada.

Diante disso, referindo-se à função do ensino de LI, Uphoff (2008, p. 9) responde a pergunta “Mas, será que desse jeito os alunos aprendiam a falar o idioma?” ao afirmar que:

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

Portanto, entende-se que, nesse processo, a concepção do ensino não estava voltada para uma aquisição ou mesmo a uma aprendizagem comunicativa e efetiva da língua ensinada. O ensino de LE reduzia-se a uma forma de garantir o acesso a saberes “humanísticos” que, naquele tempo, se relacionavam ao contato com literaturas e artes clássicas. Essas concepções restringiam o ideário de ser “letrado”, e serviam ao propósito de reforçarem a manutenção do

³ Nos estudos linguísticos para o ensino de LE, *método* é entendido como um conjunto de normas e princípios de como se deve ensinar uma língua, em nosso caso a LI. Este pode ser vinculado ao termo *abordagem* dependendo do aporte teórico adotado.

⁴ Conforme Leffa (1999), o ensino formal de LE no Brasil iniciou em 1855 e se organizou em: três anos obrigatórios do estudo de Francês, inglês e alemão no ensino secundário; um ano obrigatório do estudo de Latim e grego e um ano facultativo do estudo de Alemão e italiano.

status-quo de grupos com acesso à educação, então pertencentes, quase exclusivamente, às classes dominantes.

Com a Proclamação da República, em 1889, e a reforma do ensino promovida por Benjamim Constant, a LI e outras LE, bem como suas literaturas, passaram a vigorar em caráter opcional nos currículos escolares, sob a alegação de substituir a predominância literária pelo olhar scientificista do positivismo, que não somente anulava o conhecimento linguístico enquanto ciência, como resultava em uma desvalorização do ensino de LE (LEFFA, 1999).

Superadas as concepções da Pedagogia Tradicional, surge então a Escola Nova, tendência em que se predominava a importância da prática sobre a teoria, representando uma mudança pedagógica do eixo educacional. Assim, transitava-se “[...] do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; [...] uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia” (SAVIANI, 2005, p. 33). De certa forma, essa vertente cedeu importância à didática das línguas e à necessidade de estabelecer uma metodologia no ensino das línguas estrangeiras modernas que se as diferenciassem do ensino de língua-mortas (LEFFA, 1999). Surge, nesse período, o Método Direto.

Originário da Europa, o Método Direto fora difundido durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, com a Reforma Francisco Campos⁵. Com objetivos instrumentais, instrutivos e de promover motivação discente, esse método propunha o desenvolvimento da oralidade, o uso exclusivo da língua-alvo nas aulas, o repúdio à tradução e à memorização de regras gramaticais, de modo a direcionar o ensino das estruturas gramaticais indutivamente. Abdicou-se do trabalho com leitura em LI, no entanto, os textos literários, os quais passaram a serem associados unicamente a objetos de leitura por prazer e entretenimento, e não fontes de exemplos e aprendizados.

Apesar de propor um rompimento com o Método Indireto, muitas das práticas tradicionais do Método Direto seguiram em aplicação, a mencionar a recomendação de que os textos em LE fossem memorizados, ainda que com certo grau de incentivo a pequenas alterações realizadas pelos discentes. Outrossim, para Lima (2008), este método obteve pouca projeção, tornando-se quase inexistente nas escolas públicas devido à realidade econômica; à heterogeneidade dos alunos; à formação inadequada dos professores; à diminuição da carga horária e uma demanda estrutural dos colégios, os quais, no geral, não possuíam condições

5 “Nessa reforma, houve uma preocupação com o ensino das línguas estrangeiras modernas: francês, inglês e alemão no secundário. O latim era a única língua clássica do currículo. Assim, constituiu-se a primeira tentativa criteriosa na atualização dos estudos dos idiomas modernos” (CHAGAS, 1957 apud OLIVEIRA, 2014, p. 31)

materiais de empregar. Por outro lado, o método fora largamente adotado em escolas particulares de idiomas, com o surgimento dos cursos livres que, apoiados pela Embaixada Britânica, contavam com a facilidade de contratar professores nativos da língua-alvo.

A partir das décadas de 1960, as concepções sistematizadas sob a base positivista direcionaram o ensino à Pedagogia Tecnicista, implementada com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de número 5.692/71. Essa versão estrutural-funcionalista apresentou duas linhas pedagógicas para o ensino de LE, as quais se adequavam a uma vertente voltada para a interpretação racional, eficiente e produtiva da educação. Desta maneira, à luz da linha psicológica de Skinner, surge o behaviorismo, a compreender a aquisição de uma língua por meio de hábitos e repetições, perspectiva que impacta o ensino de LE com a formação do Método Audiolingual (ou Audiolinguismo). De corrente estruturalista, o Audiolinguismo emerge, nos Estados Unidos, em um contexto da Segunda Guerra Mundial, em que se torna necessário que soldados americanos aprendam de forma rápida e precisa idiomas como o japonês e o chinês.

A prática de ensino orientada por este método recorre ao uso de *drills*⁶, enquanto o professor assume a postura de um modelo a ser imitado pelos alunos, que participam passivamente dos processos da aula. No que concerne à prática de leitura ativa, este método a torna dispensável, de modo que o cerne do ensino se encontra na memorização exaustiva das estruturas e dos vocabulários, seguido pela repetição das sentenças apresentadas – processo mediado por exercícios de transformação e substituição (OLIVEIRA, 2014). Desta forma, o método contempla um incentivo à manipulação com a LI, mas desconsidera a relevância de um ensino contextualizado e alinhado com as situações de mundo.

No lado oposto, a proposta fundamentalista de Noam Chomsky trouxe ao ensino/aprendizagem de línguas um olhar que se voltará aos fatores cognitivos e afetivos como determinantes do processo educativo (FONSECA, 2007). Essa linha sugere o aprendizado de LI de maneira dedutiva, a propor métodos alternativos de ensino como o Silent Way, centrado no estudante e no respectivo “silenciamento” do professor, de modo que o aluno, por meio de seu próprio raciocínio, descobre e formula regras sobre a língua aprendida.

Destacamos também outros dois métodos de base fundamentalista. O Suggestopedia, voltado aos componentes mentais e emocionais dos estudantes, para a organização do ambiente

⁶ Materiais estruturais como exercícios de repetição; diálogo prontos, com pouca ou nenhuma explicação gramatical. Torna-se imprescindível, ao desenvolvimento do método, o uso de recursos tecnológicos como fitas de áudio, vídeo, laboratórios de línguas e recursos visuais; além de mímica e reforço imediato às respostas corretas, e correção imediata aos enunciados incorretos.

e para a autoridade do professor como foco das aulas de LI, buscando pensar a barreira psicológica presente na ação de aprender. E, ainda, o Total Physical Response (TPR), direcionado por uma abordagem em que o professor utilize movimentos corporais (mímica, gesticulações e objetos) junto com as sentenças produzidas, a assumir que a forma como a aula é conduzida suavizaria o processo de aprender uma LE e permitiria que dada língua se internalize cognitivamente. Como mecanismos de aprendizagem, estes métodos mostram-se focados no fazer e no aluno, de modo que a via teórico-metodológica seguiu o princípio da educação condicionada.

No decorrer deste percurso quanto ao histórico didático-metodológico do ensino de LI no Brasil, ressalta-se a maneira como práticas de leitura não foram, pelas teorias fundamentalistas, promovidas como atividades relevantes ao ensino/aprendizagem de LI. Quando colocadas em uso, as atividades de leitura em LI desempenhavam funções secundárias em sala de aula. Este flagrante desestímulo às práticas de leitura possuía, entre outros agentes, o fato de que:

[...] em nenhuma dessas abordagens a leitura era vista como uma habilidade em si, mas sempre como um meio para se desenvolverem as outras habilidades principalmente a oral que por muito tempo foi a mais privilegiada. O texto em vários momentos serviu como meio para se ensinarem estruturas e vocabulário, em outros limitou-se a agrupar sentenças que utilizavam exaustivamente um ponto gramatical anteriormente apresentado (CARMAGNANI, 1987, p. 55).

Esse entendimento colaborou para uma visão de insignificância do processo de leitura, visto que o foco de ensino se voltava à tradução em detrimento da reflexão sobre a língua e suas diferentes possibilidades de construção de sentido. Compreendemos ainda que a leitura, tomada como instrumento para a construção de significados isolados, abstraída do contexto e focada em componentes linguísticos independentes, direciona o aluno a processar a leitura do texto como irrelevante à sua aprendizagem. Contrasta-se, assim, com a concepção de que a leitura em LI, tal qual a leitura em LM, atua como o meio mais comum de disseminação de conhecimentos.

Em paralelo com os mencionados métodos/abordagens adotadas no ensino de LE, o campo das políticas públicas delegou, por meio da LDB de 1961, um caráter optativo e meramente complementar ao ensino de línguas, deixando a cargo dos estados a decisão de incluí-las ou não nos currículos das últimas quatro séries do ginasial. O ensino de LI só foi resgatado parcialmente, em termos de legislação nacional, em 1976, por meio da Resolução 58/76, que tornava o ensino de LE obrigatório ao colegial. Esta mudança se deu diante de

conjecturas político-econômicas liberais, corrente político-ideológica segundo a qual, para Fonseca (2007, p. 8):

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

Como resultado da incorporação deste pensamento político-econômico na elaboração de políticas públicas, a educação brasileira, a partir do final dos anos de 1980, abarcou tendências crítico-produtivistas a destacarem, entre outras correntes, nuances de concepções pedagógicas do “Aprender a Aprender”, a qual tende a organizar o ensino a partir de preceitos construtivistas. Baseada nessa concepção, a aprendizagem se dá por meio da percepção do aluno, de modo a possibilitar a construção de significados e de um conhecimento autônomo cuja elaboração precede descobertas dos próprios discentes (DUARTE, 2001). Diante da adoção destas concepções, é possível reconhecer que o caráter adaptativo da pedagogia das competências fora incorporado ao ensino de LI, a indicar que a aquisição do conhecimento da língua-alvo deve ocorrer por meio da experiência, da prática, da observação e da reprodução dos aspectos linguísticos.

Assim, essa corrente de pensamento propõe-se a uma aprendizagem baseada na criação de hipóteses sobre a língua, internalização de regras por meio do contato e o domínio da estratégia de transferência linguística entre a LI e a LM. A partir disto, passa-se a considerar o fenômeno da motivação discente como um tópico imprescindível à aprendizagem da língua, sintetizada na importância da relação afetiva professor-aluno nos processos de ensino/aprendizagem. Além disto, ao utilizar o parâmetro das particularidades⁷, buscando facilitar a aprendizagem do aluno, promove-se na LA a chamada pedagogia do pós-método, defendida por Kumaravadivelu (2012).

Para Abrahão (2015), o pós-método possui, em aulas de LI, o ponto positivo de, apoiado no ecletismo de Brown (1997), atentar aos interesses, necessidades e especificidades dos alunos, bem como às particularidades dos diferentes contextos em que se dá o processo de

⁷ Conceito proposto por Kumaravadivelu (2012) em seu livro *Language Teacher Education for a Global Society* que entende a pedagogia do ensino de línguas na visão sensível ao contexto e à situação de professores e alunos. Este conceito se baseia nas noções fundamentais para o que se denomina conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

aprendizagem – a configurar, assim, uma pedagogia local. No que se refere à leitura, por exemplo, ao se propor uma integração das habilidades linguísticas, não se pode abordar um direcionamento específico sem antes considerar o pressuposto de que, no ensino da língua, a leitura precisa se configurar como uma atividade prazerosa ao aprendiz.

Por outro lado, Abrahão (2015) também afirma que, como ponto negativo, o pós-método, ao se apoiar no ecletismo simplista, ocasiona uma separação maior entre teoria e prática no ensino de LI, de maneira tal que o método poderia ser confundido com uma proposta de ensino aleatória e, consequentemente, frágil ou pouco eficiente. Portanto, os elementos constitutivos dessa proposta, ainda que autoproclamados pertencentes a uma visão sociointeracionista (BISSACO, 2015), associam-se, em sua aplicação, à profissionalização, à formação para universalização e à validação das experiências, com ênfase na prática e no cognitivismo – ideais relacionais à pedagogia de Perrenoud (2000 *apud* DUARTE, 2001). Assim, a mesma hipotética prática de leitura, mencionada anteriormente, poderia ser concebida, sob a ótica do pós-método, a partir de um ponto de vista quase inteiramente não-linguístico, em uma tentativa de abandono do método tradicional.

Deste modo, embora o pós-método tenha surgido a partir de problemas do ensino/aprendizagem em LI não solucionados pelos métodos e abordagens, este se fundamenta, majoritariamente, em aspectos construtivistas e não sociointeracionais. Dito isto, utilizaremos a perspectiva de Duarte (2001) para reiterar que o ensino de LI que prioriza a capacidade, a iniciativa e a autonomia discente, assim como a liberdade de pensamento e de expressão, não é, por si só, uma prática ruim. Pontuamos como um problema, no entanto, o fato de que essa abordagem “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38), de maneira que a ideia de adaptação poderia prejudicar a essencial proposição da transformação social, ao qual o ensino de línguas se compromete.

Diante deste panorama, pode-se afirmar que mesmo diante da utilização de vários métodos e abordagens, entre eles Gramática-Tradução, Método Direto, Audiolinguismo (Audiovisual), *Silencie Way*, *Suggestopedia*, *Total Fisical Response*, *Natural Approach*⁸, o ensino de LI no Brasil ainda enfrenta um processo de estruturação teórica e metodológica. No que tange à educação básica, nota-se que as aulas de LI tendem a se reportar, geralmente, aos moldes “modernizados” da proposta tradicional. Moita Lopes (2003) constata que o ensino de LI, como toda a educação brasileira, é diretamente afetado por uma estruturação física e

⁸ Métodos Silencioso, Sugestopedia, Resposta Física Total e Abordagem Natural

pedagógica duvidosa, oscilante e divergente, promovendo ainda seu estranhamento. Também comungamos com a concepção do autor de que, para além do conhecimento linguístico, o ensino de LI consiste em um instrumento imprescindível de aprendizagem mundo, visto que “fornecce material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com outra cultura” (p. 43).

Mediante as concepções apresentadas, percebe-se que o ensino de LI promovido na educação básica brasileira foi, em sua maior parte, pautado em uma espécie de experimentação, em que não se ansiava provocar ou constituir um ensino de línguas de sentido mais amplo e, tampouco, que viesse a promover conhecimentos transformadores. Neste contexto, a pedagogia sociointeracionista emerge como relevante e potencial base para sustentar a finalidade de um ensino de LE constituído sob o ideário do desenvolvimento pela linguagem (VYGOTSKY, 2015). Porquanto, consideramos que o motivo de se ensinar LI deve pautar-se nesta dimensão da vida social, a propiciar novos conhecimentos e a assimilação de experiências culturais e humanas.

De viés progressista, essa visão educacional corrobora com a da Pedagogia Histórico-crítica ao endossar que a escola se constrói a partir de aspectos sociais, políticos e culturais. Assim, concebe-se que a educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social, ao passo que reconhece o papel do indivíduo como construtor e transformador dessa mesma realidade (SAVIANI, 1992). Na perspectiva desta vertente, a sala de aula de LI precisa ser, de acordo com Pennycook (1994), Cox e Assis-Peterson (2001), desmistificada dos discursos que veiculam ideias de neutralidade do ensino, substituindo-os por uma concepção em que o desenvolvimento da linguagem se dê no interior do elemento sócio-histórico-cultural.

De maneira relacionada, o ensino de LE inspirado pela área da psicologia educacional, especificamente aquele em conformidade com a psicologia de Vygotsky, serviu como aporte teórico para a Abordagem Comunicativa (doravante AC). Esta, conhecida inicialmente como abordagem nocional-funcional, contou com expoentes como Krashen (1982), Hymes (1972), Bruner (1977), Widdowson (2005) e, no Brasil, Almeida Filho (2002), os quais, apesar de pequenas divergências teóricas, partilhavam de uma concepção de ensino/aprendizagem de LI por meio de conhecimentos, pressupostos e princípios que levassem em consideração os contextos circundantes e o público-alvo do aprendizado.

Cabe ressaltar que a proposta da AC brasileira apresentou cinco diferentes interpretações em face do ensino de LI, caracterizadas por Bizon (1992) em: comunicativizada; funcionalizada; inocente; ultracomunicativos/espontaneístas e crítica. Destas, teóricos como Pennycook (1994) e Moita Lopes (2003) levantaram questionamentos quanto à interpretação

inocente, a alegarem que as interações propositadas não consideravam o discurso em sua dimensão sócio-histórica e de problematização do mundo. Deste modo, adotaremos, neste estudo, uma ênfase à característica crítica da AC, ao enxergá-la como promotora de um processo de ensino/aprendizagem de LI que se volte às reflexões teóricas e considere importantes todas as etapas do processo. Bizon (1992) afirma que, nesta vertente, o objetivo do ensino de LI está em viabilizar a aprendizagem por meio da construção de discursos históricos e críticos, a sintetizar um ensino que visa desenvolver aprendizes que atuem como falantes mediadores, aptos a um engajamento com complexidades linguísticas que se relacionem com múltiplas identidades de caráter social e interativo da língua.

Neste sentido:

a competência comunicativa é composta minimamente de competência gramatical, competência sociolinguística e estratégias de comunicação, ou o que nós referiremos como competência estratégica. Não há mais a forte motivação teórica ou empírica para a visão de que a competência gramatical é mais ou menos crucial para a comunicação bem-sucedida do que a competência sociolinguística ou a competência estratégica. O principal objetivo de uma abordagem comunicativa deve ser facilitar a integração desses tipos de conhecimento. (CANALE; SWAIN, 1980, p. 27, nossa tradução)⁹.

Frente a esta proposição, a AC pode ser entendida como uma metodologia voltada ao ensino de LE pautado na interação social e na construção de uma aprendizagem comprometida com aspectos críticos e sociais inerentes à atividade da linguagem. Partindo dessa premissa, assume-se que o foco principal do processo de ensinar e aprender LI reside na estruturação de sentido e na interação social e contextual destes sentidos, a superar a unicidade do ensino pela manipulação isolada de formas linguísticas.

Igualmente, a visão psicológica histórico-cultural alude à construção do domínio da língua em caráter científico/filosófico da realidade social (VYGOTSKY, 2015). Esse conceito teórico, aplicado ao ensino de LI, compreende que, por meio da interação e da mediação, o aluno adquire atenção, sensação, percepção, memória, orientação, consciência, pensamento e linguagem (funções mentais superiores¹⁰) e assim se desenvolve. Por esta razão, os constructos

⁹ Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence. There is not strong theoretically or empirical motivation for the view that grammatical competence is any more or less crucial to successful communication than is sociolinguistic competence or strategic competence. The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge (Canale; Swain 1980, p. 27).

¹⁰ Em Vygotsky, quando elementos como atenção involuntária, memória fotográfica resultam da linha natural de desenvolvimento e se transformando em memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, tem-se a transposição da função elementar ou natural em funções mentais superiores.

de Vygotsky (2015) são frequentemente utilizados nos contextos de LA – especialmente como uma das bases para o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa –, adequando-os à ideia progressista de aliar os saberes trazidos pelo aluno com o saber elaborado (SAVIANI, 1992).

Portanto, a Teoria Sociocultural concebe um ensino de LI relacionado à estruturação da identidade social, uma interação em que se considera que não basta, ao aprendizado da linguagem, apenas observá-la ou ouvi-la, tornando-se imprescindível ao processo de estudo a consideração dos contextos, das identidades de indivíduos, da cultura das comunidades e sociedades relacionadas. No que concerne ao aspecto da aprendizagem colaborativa, parte-se de uma concepção cultural de desenvolvimento da linguagem, em que a aprendizagem de LI é norteada pela interação pessoal, na qual o aluno aprende relacionando-se com as pessoas e pela mediação paralela do professor – ou de parceiros mais experientes no conhecimento da língua.

Assim, a teoria vygotskiana configura-se relevante o suficiente à teorização dos complexos princípios do ensino/aprendizagem da LI (FONSECA, 2007), de modo a considerarmos que sua utilização no ensino pressupõe a competência comunicativa como um processo integral da atividade humana. Ante esta perspectiva, as funções mentais superiores tornam-se frutos da interação social, da cultura, da história, da integração e das práticas sociais, dialogicamente (VYGOTSKY 2015). Relaciona-se, assim, o ensino da estrutura linguística com uma concepção dos processos contextuais como elementos essenciais à construção da aprendizagem significativa.

Além disto, a AC ainda valida a condição discursiva da linguagem, presente na relação indivíduo/sociedade (VYGOTSKY, 2015), ao buscar construir entre alunos e professores uma mesma contextura mental, de maneira a ampliar o conhecimento e modificar a própria concepção de objeto de ensino de LI. Essa estrutura indivíduo/sociedade pode ser revisitada e reforçada em sala de aula a partir da relação professor/aluno, num processo em que, como proposto por Bruner (1996 apud MOITA LOPES, 2003), o professor oferece subsídios graduais e *scaffolding* (andaimes) para o aluno, no intuito de que este transforme o saber externo em seu próprio. Torna-se perceptível, portanto, que a proposta da AC encaminha e estrutura um ensino/aprendizagem enfocado no desenvolvimento potencial, autônomo e comunicativo na língua-alvo.

Ao considerarmos que as relações em sala são marcadas por situações de interação, essa abordagem privilegia, potencialmente, o trabalho com materiais autênticos¹¹, abertos e

¹¹ Para Almeida Filho (2002), entre outros autores, um texto autêntico é um texto que não foi escrito ou falado com o objetivo de ensinar línguas, ou seja um texto que não teve sua elaboração com o propósito de uso escolar.

variados, tais como notícias, romances, histórias em quadrinhos, poemas, entrevistas de *talk's shows*, enfim, textos com inerente circulação social. Por conseguinte, a proposta de aplicação de práticas de leitura, ignorada ou secundarizada nos métodos anteriormente revisados, é assumida como parte essencial do processo ensino/aprendizagem de LI.

Alinhando-nos com a ideia da leitura como situação comunicativa, entendemos que as práticas de ensino de LI, ao utilizarem textos literários na língua-alvo – especialmente aqueles não produzidos com propósitos educacionais imediatos –, contemplam a capacidade de oferecerem experiências humanas significativas e ampliarem a compreensão de mundo por meio da língua (BRUMFIT; CARTER, 2000). Para tanto, torna-se necessário fornecer uma totalidade de recursos linguísticos e esquemáticos ao leitor/aprendiz, em atividades que excedam e superem exercícios de transposição da língua-alvo para a LM e os tradicionais preenchimentos de lacunas. Assim, essas noções diferem-se profundamente de uma proposta tradicional ancorada no método da gramática e da tradução.

Ao superar a redução do aprendizado ao procedimento de tradução, o entendimento sociointeracionista amplia a importância do ensino de LI, reforçando a possibilidade de aplicação apropriada dos aspectos linguísticos e funcionais da língua, compreendendo-a como instrumento de comunicação. Abre-se espaço, assim, para a negociação e construção de significados que, não mais isolados, estabeleçam reflexão relacional quanto ao caráter ideológico que permeia a linguagem. Percebemos, neste ínterim, que a sala de aula de LI pode, para além do aprendizado formal da língua, possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico ao: ampliar o contato com outras formas de conhecer; permitir procedimentos interpretativos na construção de sentidos; revelar as representações de visão de mundo e, por meio da linguagem, colaborar para a formação subjetiva e identitária do aprendiz.

Isto posto, postulamos que um ensino de LI regido por aspectos sociointeracionistas e comunicativos demonstra entender a importância do ensino de estruturas linguísticas sem que se esqueça da relevante condição contextual, entendida como abordagem pedagógica vital e direcionadora do ensino. Afinal, proposições de neutralidade e isolamento contextual contrariam a própria formação histórica e contínua das línguas, resultantes de reflexos da sociedade em todas as suas lutas sociais, econômicas e políticas. Consequentemente, diante desta concepção de ensino/aprendizagem, busca-se desconstruir a ideia de um ensino de LI

Um artigo de jornal, um *rock*, um livro, uma entrevista de rádio, instruções de como jogar determinado jogo e um tradicional conto de fadas são exemplos de textos autênticos. Já Widdowson (2005) entende como autêntico o resultado da interpretação do texto feita de modo apropriado - appropriate response – (WIDDOWSON, 2005), consiste, segundo o autor, no engajamento da leitura do texto com interesse em sua estrutura e seu conteúdo.

como propagação de um ideário imperialista, de modo que o aprendizado de uma outra língua não deva tomar o lugar da própria história e da cultura circundante à LM, mas acima de tudo possibilitar um enriquecimento do repertório linguístico e social de seus estudantes.

2.1.2 Ensino de LI nos documentos oficiais de educação: a leitura como norte

São inegáveis os avanços no ensino de LI, com notáveis movimentos por sua melhoria e a estruturação de perspectivas mais consistentes de ensino. No âmbito histórico, verificou-se que progressos na área de ensino ocorreram a partir das reformas educacionais iniciadas dos anos 1990, a partir da tentativa de aderir o ensino ao crescimento econômico e o consequente alinhamento dos conteúdos escolares às exigências do mercado. Nesse viés, foram implantados os documentos oficiais que estruturam o ensino no território nacional: a Lei 9.394/96 (LDB) e os PCN dos anos iniciais e finais do EF, entregues em 1998, e do EM, promulgados em 2000.

É certo que grande parte das escolas, no início dos anos 90, ofereciam algum ensino de LE. No entanto, a partir do artigo 26, §5º da LDB de 1996, propôs-se e regularizou-se o ensino obrigatório de LE a partir do sexto ano do EF e na totalidade do EM, além de prever ensino de uma segunda LE, em caráter opcional, de escolha da comunidade escolar. Entretanto, com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, esse parágrafo foi alterado, a instituir como obrigatoriedade o ensino do Inglês a partir do sexto ano. O ensino de LI passou a também ser orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCN), pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) e, posteriormente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – cabendo às secretarias estaduais e municipais de educação a gestão deste processo de ensino.

Em tese, esses documentos são constituídos de propostas pedagógicas para o ensino de LI, baseando-se em uma autodeclarada abordagem sociointeracionista. Contudo, ao associarem-se às concepções emergentes – como a transversalidade e o multiculturalismo –, resultam em uma mistura teórica destes pressupostos, de maneira a promover a lógica de ensino para treinamento utilitário e da adaptação ao viver da sociedade capitalista (DUARTE, 2001). Desse modo, proposições que surgiram a partir de um válido movimento de renovação possível do ensino nas escolas brasileiras, resultaram em prescrições de organismos multilaterais, evidenciando tendências liberais que atribuem à educação princípios e abordagens associados com a lógica de mercado.

Diante disso, as visões teóricas do “aprender a aprender” reaparecem, como analisa Duarte (2001), em nova roupagem, a partir de vertentes neoliberais e pós-modernas que alteram

a teoria de Vygotsky, associando-a ao conceito de educação como investimento para indivíduos. No âmbito teórico destas, implica-se um ensino de línguas que, por vezes, representa uma padronização e uma supervalorização de uma cultura estrangeira, especialmente a americanizada, fator refletido no texto da BNCC (BRASIL, 2018) e na Lei nº 13.41, em que o inglês se torna a única LE obrigatório.

Esta predileção para a LI é justificada, na BNCC, pelo “foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status de língua franca*” (BRASIL, 2016, p. 247). Embora relevante, este teor justificativo pode reforçar princípios totalizantes de reprodução cultural, social e produtiva, próprios das teorias críticas-produtivistas vigentes (SAVIANI, 2005). Essas perspectivas são, segundo Pennycook (1994), por vezes imediatistas e resultantes de um ensino/aprendizagem de LI voltado ao consumo de informações, tecnologias e conhecimento preestabelecidos. Em suma, um ensino voltado unicamente ao aspecto profissional/mercadológico e, portanto, inevitavelmente relacional ao conceito de aculturação¹².

Em face disto, é possível observar a dimensão das incertezas teóricas que permeiam o ensino de LI, visto que ele tem sido entendido unicamente a partir da ótica da ferramenta para pertencer ao mundo globalizado; da ideia de interculturalidade ou, ainda, de passaporte para o “primeiro mundo”. Ademais, a justificativa do uso pragmático/utilitário pode limitar as possibilidades do aluno em desenvolver habilidades em LI, posto que, *a priori*, estes panoramas encontram-se “fora do alcance da trajetória de vida esperada para estes jovens” (COUNCIL, 2015, p. 18). Portanto, é notável que as propostas dos documentos oficiais para a LI propiciam possíveis interpretações a uma orientação de ensino que reproduza consumidores passivos das formas culturais hegemônicas.

Diferentemente do conceito da universalização linguística e cultural do inglês, entende-se que o ensino de LI deve constituir parte de um processo orientado por caminhos conscientes e reflexivos de construção identitária do sujeito. Afinal:

O ensino de inglês não pode envolver apenas a linguagem porque o inglês está inserido em contextos históricos, culturais e sociais que exigem atenção para as histórias que conta e os gêneros pelos quais trabalha. O inglês saúda seus leitores e interlocutores

¹² Aqui, a aculturação pode ser entendida como uma integração social dos aprendizes com o grupo da língua-alvo, principalmente por meio da admiração do estilo de vida e dos valores desse grupo, de modo a conduzir o aprendiz a desejar, de forma consciente ou inconsciente, a adotá-los. Sob esse contexto, Schumann (1978) defende a Teoria da Aculturação, e afirma que a integração é um dos elementos fundamentais, se não o mais importante, para determinar a aprendizagem de uma LE. Paiva (2014), contudo, considerando a perspectiva da complexidade, afirma que não se pode atribuir a aprendizagem da LI apenas aos fatores sociais e afetivos, como aponta o modelo de Schumann. Para tanto, Paiva (2014) cunha o termo ‘afiliação’, em que se deixa de lado a perda de identidade, como acontece com o termo “aculturação”.

em formas específicas de subjetividade que moldam as formas pelas quais o mundo pode ser visto e compreendido¹³ (BRYDON, 2010, p. 18, nossa tradução).

Para além do debate das questões hegemônicas e imperialistas presentes em direcionamentos pedagógicos, a BNCC representou o avanço de propor a organização do ensino de LI nos seguintes eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguísticos e dimensão intercultural. No documento, estes eixos são denominados “Práticas de linguagens”, e apresentam uma nítida preocupação em enfocar o objeto de aula em situações comunicativas de caráter formativo. Neste aspecto, a proposta do documento relaciona-se com preceitos mencionados por Widdowson (2005), ao objetivar um processo de aprendizagem de LI estruturado como uma atividade consciente que resulte na capacidade do aluno em estabelecer relações de usos.

Diante do entendimento de que a aprendizagem humana ocorre a partir de práticas do cotidiano, compreendemos a proposição de que:

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

Estes pontos apresentam-se, na BNCC, interligados intrinsecamente ao conceito de que os saberes linguísticos promovem a participação social e contribuem para o engajamento crítico e ativo dos estudantes. Entende-se que estes pontos comungam com as propostas de ensino/aprendizagem de LI postuladas anteriormente pelos PCN de LE, especialmente no que tange aos conceitos de consciência linguística, que corresponde ao conhecimento sistêmico da língua; e de consciência crítica, em sua correlação com o conhecimento de mundo. Assim, em ambos os documentos, pode-se inferir que todos os componentes constitutivos da linguagem, a incluir suas dimensões formais, sintetizam a competência comunicativa e, portanto, configuram-se como indispensáveis a um processo de ensino pautado em aspectos de uma integrante construção social.

Ainda a respeito da BNCC, fazem-se perceptíveis as linhas qualitativas presentes nos direcionamentos do ensino de LI, especialmente na oposição às proposições de um ensino

¹³ Teaching English cannot involve attention to the language alone because English is embedded in historical, cultural and social contexts that require attention to the stories it tells and the genres it works through. English hails its readers and interlocutors into specific forms of subjectivity that shape the ways in which the world can be seen and understood. (BRYDON, 2010, p. 18)

fragmentado e descontextualizado. Neste sentido, não somente a BNCC, como também os documentos norteadores em geral, apresentam avanços ao conceberem o ensino de LI a partir de diferentes contextos sociais e formativos, no uso e para o uso. Não se pode deixar de notar, contudo, a maneira como a separação entre teoria e prática permanece presente na estruturação das competências, acompanhadas por um insistente reforço ao enfoque lexical e gramatical da língua em detrimento de seu uso e função. Buscou-se evidenciar estes argumentos a partir de um levantamento analítico, a sintetizar, no quadro abaixo, exemplos descritores do eixo de conhecimentos linguísticos da BNCC:

Quadro 1- Exemplos de descritores de caráter sistêmico no ensino de LI

Código do descritor	Descritores propostos
(EF06LI19)	Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias.
(EF06LI20)	Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso .
(EF07LI16)	Reconhecer <i>a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed)</i> .
(EF07LI19)	Discriminar <i>sujeito de objeto utilizando pronomes</i> a eles relacionados.
(EF08LI13)	Reconhecer <i>sufixos e prefixos comuns utilizados na formação</i> de palavras em língua inglesa.
(EF08LI16)	Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much</i> .
(EF09LI15)	Empregar, de modo inteligível, <i>as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses)</i> .
(EF09LI16)	Empregar, de modo inteligível, <i>os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade</i> .

Fonte: BNCC (2018, grifo nosso)

Pode-se perceber, nestes exemplos, que a descrição das competências não comprehende uma orientação clara que garanta um desenvolvimento integral dos alunos na consideração de contextos sociais e formativos. Também é possível ressaltar que essas habilidades, enquanto orientações didáticas, se apresentam relativamente fragmentadas, a reforçarem aspectos normativos do estudo da LI – notáveis na concretude de uma continuidade da tradicional rotulação de tempos verbais e da categorização de um conjunto de palavras. Assim, o documento ainda apresenta certa incoerência entre seus pressupostos teóricos norteadores e a materialidade de seus conteúdos, especialmente no que se refere ao intento de substituir o ensino fragmentado e descontextualizado da LI, cuja herança ainda marca evidência.

Quanto ao aspecto da leitura, a ênfase concedida pelos PCN pretendia possibilitar: a consideração de saberes já adquiridos; a exploração de estruturas; a ampliação de conceitos gramaticais e o incentivo ao aluno arriscar-se na descoberta do significado de novos vocábulos (BRASIL, 2000). Ademais, as diretrizes deste ensino/aprendizagem em LE basearam-se em

uma concepção de leitura à luz do letramento¹⁴ (BRASIL, 1998), que buscou fundamentar e habilitar o ensino pelo uso social. Na BNCC, por sua vez, a abordagem do ideário de leitura voltou-se para uma proposta discursiva, que busca promover uma atitude participativa da aprendizagem de LI, tomando-a como base para se alcançar o que Moita Lopes (2003) afirmará ser característica fundamental do inglês como disciplina: a promoção de uma educação linguística e de uma formação cidadã crítica.

A BNCC, ainda no campo de suas contradições, sugere que “práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativa” (BRASIL, 2018, p. 244). Entretanto, ao analisarmos as habilidades estipuladas para o eixo da leitura, nota-se uma falta de clareza quanto aos objetivos de aprendizagem, marcados pela ausência de consonância com o compromisso de formação integral. Estes pontos mostram-se perceptíveis no recorte realizado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Exemplos de descritores do eixo leitura

Código do descritor	Descritores proposto
(EF06LI12)	Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.
(EF07LI09)	Selecionar , em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
(EF08LI06)	Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa
(EF09LI09)	Compartilhar , com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos , com ética e respeito.

Fonte: BNCC (2018: grifo nosso)

Os trechos grifados reforçam, por si só, uma certa imprecisão acerca dos objetivos de aprendizagem, assinalada pelo uso de proposições genéricas como “apreciar textos narrativos”, “valorizar”, “valorizando”, “interessar-se”, “compartilhar”, termos que não expressam competências adequáveis a um processo de aprendizagem. De maneira similar, as competências também não indicam progressão de complexidade textual, podendo promover incertezas quanto à elaboração de planos de aula e, ainda, diante de uma estrutura estanque, impedirem a articulação do eixo Leitura com o eixo Escrita.

¹⁴ Segundo Amelia Hanze (2015), a versão portuguesa para a palavra inglesa “literacy” que tem por definição a condição de ser letrado. E ocorre quando um indivíduo que sabe ler e escrever, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita, distinguindo da alfabetização, que se atribui a capacidade de ler e escrever.

No que tange ao EM, os pressupostos da BNCC se organizam a partir de itinerários formativos, em que único descritor remetente ao específico ensino/aprendizagem LI (EM13LGG403) propõe “Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (BRASIL, 2018, p. 494). Em termos gerais, o direcionamento aparenta permanecer regido por termos genéricos que, apesar de regidos por uma teoria baseada na ideia de competências funcionais/de uso, ainda esbarram em um ideário de direcionamento pragmático, distanciando a integração entre as aprendizagens essenciais do EM e as do EF.

De acordo com Celce-Murcia (1995), aprender uma língua relaciona-se com a capacidade de compreender e produzir discursos significantes, sejam estes orais ou escritos, de modo que, aos fins de atribuir ênfase ao engajamento discursivo constituído a partir da leitura em LE, não se pode atribuir um olhar secundário às demais habilidades linguísticas, mas sobretudo um tratamento igualitário. Assim, reafirmamos que, independentemente da proposta aplicada em uma sala de aula de LI, esta deve contribuir para o desenvolvimento das chamadas quatro habilidades: escuta, fala, leitura e escrita. Para tanto, faz-se necessário que a proposta evite, por exemplo, uma aplicação da leitura isolada que se faça isolada da articulação dos demais eixos, particularmente porque a LI, em sua circulação social e cotidiana, não se apresenta fragmentada (CELCE-MURCIA, 1995).

Diante disso, reforça-se nossa crítica a certos aspectos da BNCC (2018), visto que esta, enquanto documento direcionador dos processos de ensino/aprendizagem, deveria conduzir à interação e ao domínio do código linguístico (conhecimento sistêmico), habilitando sua aplicação nas mais diversas naturezas sociais (conhecimento de mundo), no lugar de segmentar o ensino em categorias estanques de conteúdo. Portanto, o ensino/aprendizagem de LI, ao ser compreendido como processo interativo e comunicativo, estrutura-se como um exercício social e configura-se como método educativo relevante. Constitui-se imprescindível, diante disso, a relação língua, cultura e história, condição em que Vygotsky (2015) perspectiva a aprendizagem da LI como um instrumento de inserção e modificação de si e do mundo. A este respeito, Oliveira (2014, p. 6) reitera que:

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

Em conformidade com o exposto, inferimos que o trabalho com LI não deve se limitar a conhecer e decifrar códigos linguísticos, e tampouco a uma simplista concepção de divisão e categorização do ensino – mediada por uma confusa sobreposição argumentativa entre perspectivas tradicionais e sociointeracionais –, por vezes assumida pelos documentos normativos mencionados. Afinal, parte-se do entendimento de que, em contextos de ensino de LI, a sala de aula comporta-se como extensão do desafio diário de interagir a partir de percepções cotidianas do mundo e seus horizontes de expectativas.

Nesse sentido, ensinar leitura em LI abrange uma abordagem cognitiva sem ignorar sua relevante natureza interacional, de modo que a multiplicidade de textos, seus respectivos temas e desdobramentos sociais permitem inerente contato com distintas perspectivas ideológicas, arcabouços culturais e repertórios linguísticos, que se ampliam ao constituírem uma formação integral. Baseando-se nestes preceitos, assume-se que o ensino de leitura em LI deve articular-se integralmente aos demais eixos inseparáveis da prática de linguagem, além de propiciar oportunidades de um desenvolvimento crítico associado ao mundo social. Afinal, a leitura compreende um pensamento integrado a todos aspectos relacionais da LI, cujo aprendizado permite a compreensão e a apreensão de diferenças culturais e linguísticas, capazes de redefinirem, de forma não homogeneizante, o perfil de quem se é (GIMENEZ, 2005).

2.1.3 A proposta de ensino de LI para Goiás

Como mencionado anteriormente, as secretarias estaduais/municipais constituem as instâncias responsáveis pelas decisões relativas ao ensino de LI, possuindo autonomia para definirem as especificidades de como este se constituirá diante das leis e projetos federais. No estado de Goiás, o ensino de LI é direcionado pelas Matrizes Curriculares Estaduais de Línguas Estrangeiras (MCE-LE), fundamentadas nos PCNs, e que buscam permitir o desenvolvimento de aptidões “para a construção das competências a serem alcançadas no final de cada ano, criando condições para que o estudante não só aprenda, mas seja capaz de criar a partir do que aprendeu” (GOIÁS, 2009, p. 218).

Anteriormente a uma reflexão mais aprofundada quanto às MCE-LE, cabe mencionar que as instituições privadas de ensino básico, apesar de estarem a cargo da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, como pressuposto pelo Título IV dos artigos 8º ao 20º da LDB 9.394/96, apresentam certa autonomia no modo como promovem o ensino de LE (BRASIL, 1996). Isso significa que, embora o estado Goiás esteja subordinado, em seus critérios educacionais, aos encaminhamentos da LDB (1996) e da BNCC (2018), as escolas

privadas, em grande maioria, não aparentam seguir estritamente as propostas pedagógicas e os direcionamentos das diretrizes curriculares estaduais.

Estabelecida esta particularidade, mostra-se importante enfatizar que os documentos da educação goiana, alinhados aos nacionais, inclinam-se à ideia de extinguir exercícios repetitivos e pouco efetivos à aprendizagem da LI. Assim, estes associam-se com a premissa dos gêneros discursivos, como o dialógico e o social, e contemplam, como concepção de linguagem, declaradas adoções de Bakhtin e do Sociointeracionismo de Vygotsky. Isto posto, os documentos apresentam uma sobreposição do ensino da leitura em relação às demais habilidades, enfatizando que, quando estas forem praticadas, devem utilizar aquela como fio condutor, de modo que:

É através da interação com os diferentes gêneros discursivos, fortalecidos através de uma abordagem mais crítica de leitura, que os estudantes poderão se inteirar da interdiscursividade, das formas de produção dos diferentes discursos e das vozes que intercalam as relações sociais, históricas, culturais e de poder. (GOIÁS, 2009, p. 217)

Assim, é possível afirmar que a concepção adotada, ao estruturar aulas a partir do uso textual, ocasiona uma “brecha possível” aos diferentes discursos e vozes. Abertura necessária a um ensino de LI apoiado nas relações sociais, históricas, culturais e de poder. Neste ponto, ressaltamos, em caráter adicional, a importância de se buscar gêneros textuais de diversas esferas linguísticas do mundo, abrangendo desde o *e-mail*, os formulários, as entrevistas, as notícias, receitas e músicas, até aos gêneros literários, como poemas, fábulas, romances e contos. Reconhece-se como positiva, portanto, a utilização das experiências textuais previstas nos pressupostos do estado, de modo que estes parecem compreender a condição de uso dos componentes linguísticos em associação com o contexto social – bem como a importância desses elementos a uma formação humanística.

Desta forma, à luz das MCE-LE (2009), estabelece-se o Currículo Referência de LI, em que o uso de textos e a mobilização de habilidades correlatas ao ensino da língua-alvo serão elaboradas a partir da bimestralização de conteúdo – que poderá ser ampliada, pela verificação do professor, a partir de outros gêneros discursivos (GOIÁS, 2013). Aqui, é possível verificar um relativo progresso no campo educacional, presente no reconhecimento da necessidade de melhores metodologias, de superação de modelos engessados e da atuação dos professores¹⁵ como pensantes ativos do processo educativo.

¹⁵ Não se buscou insinuar, neste trecho, a ausência de participação dos professores no ensino. Reconheceu-se, apenas, o conteúdo dos documentos do estado quanto à necessária participação docente.

No que concerne ao direcionamento do ensino em salas de aula de LI, o Currículo Referência (2013) ancora o trabalho bimestral ao uso de gêneros diversos, a incluir textos das modalidades orais e escritas. Entre os mencionados, prevê-se gêneros que perpassam desde o literário, como poesia, conto, fábulas e músicas, até textos do cotidiano, como formulários, receitas, entrevistas, propaganda e artigos. Contudo, apesar dos elementos positivos já mencionados, a análise das expectativas de aprendizagem revela que estas ainda apresentam fortes concepções gramaticais e pragmáticas, a dispensar a caraterística sistêmica da língua – evitando, em consequência, embates relacionados às crenças no ensino de LI.

Desse modo, mostra-se perceptível a maneira como ambos os documentos estaduais reproduzem olhar similar ao concedido para o ensino de LI nos documentos federais: norteiam conteúdos mínimos e práticas de ensino sem que se apontem direcionamentos para a maneira como tais competências e habilidades seriam propriamente desenvolvidas em meio às barreiras educacionais e/ou pedagógicas presente na realidade da educação básica brasileira. Conforme estudo apresentado pela British Council (2015), a realidade do cotidiano escolar retarda a eficácia do ensino da LI, que somado à ausência de um plano estratégico comum, delega aos contextos de sala de aula uma permanência dos métodos de assimilação – e a necessidade de uma insistente contrapartida para fazer-se valerem os pressupostos educacionais de interação social da língua.

Entretanto, os documentos estabeleceram, inegavelmente, uma relevância ao ensino de LE na formação do aluno da educação básica, intentando desconstruir a ideia de *status quo* circundante a uma LE e a noção de que aprender LI é para privilegiados, buscando viabilizar, por meio das línguas, a universalização do ensino básico. No entanto, ao objetivar a padronização do componente curricular, visando unificar o ensino público em Goiás por meio de uma organização instrumental dos conteúdos – em acordo com tendências teóricas atuais e de uma visão estanque das realidades materiais das escolas –, o Currículo Referência valida a condição adaptativa e reprodutiva das ações educativas para a LI. Assim, o aprendizado da língua pode influenciar uma concepção de supremacia neoliberal, uma vez que as conexões entre ideologia e linguagem são evidentes (FONSECA, 2007).

Observa-se, ainda, que a concepção instrumental, somada a panoramas de flexibilização, diferenciação e diversificação, descentraliza o ensino, de modo a acentuar as desigualdades educacionais (SAVIANI, 2004). Essas medidas, no processo de ensino/aprendizagem da LI em contextos como o da rede pública do estado de Goiás, relacionam-se diretamente com o caráter político da educação de línguas (PENNYCOOK, 1994; FONSECA, 2007), tornando-se indispensável confrontá-las, especialmente em vista de

que qualquer medida educacional está orientada por fatores políticos e/ou econômicos, os quais influenciam diretamente no processo de ensino/aprendizagem.

Portanto, se por um lado a MCE-LE (2009) e o Currículo Referência (2013) vinculam-se parcialmente a preceitos totalizantes, que delegam ao ensino de LI teores relacionais à transversalidade e ao conteudismo – majoritariamente no que se refere aos constructos gramaticais e à disposição fragmentada de saberes –, reconhece-se que a organização pautada no prospecto de leitura consiste numa válida tentativa de abordar a LI por meio do diálogo, da comunicação, da cultura e da sociedade.

Avigora-se, então, a necessidade de pensar e praticar um ensino/aprendizagem de LI voltado a uma abordagem comunicativa, tendo em vista que:

O desafio pedagógico está no fato de que os professores de segunda língua e de língua estrangeira normalmente têm consciência e conhecimento muito maiores das regras linguísticas que dos comportamentos e expectativas socioculturais que acompanham o uso da língua-alvo¹⁶ (CELCE-MURCIA, 2007, p. 46).

Em concordância com Celce-Murcia (2007), acrescentamos que o trabalho do professor de LI ainda esbarra na construção de atividades utilizadas como meros pretextos ao ensino de estruturas lexicais e gramaticais, de sorte que esta postura representa resquícios e heranças da própria formação destes profissionais. Consequentemente, ressaltamos a necessidade de se repensar políticas de formação inicial/continuada de professores, intentando que estes possam ensinar línguas não apenas como um sistema linguístico, mas sobretudo como um sistema representativo. Para tanto, também se considera importante que os saberes e competências da LI sejam objetivos a serem alcançados tanto por professores quanto por estudantes.

Diante do panorama apresentado, afirma-se que, como no ensino de LM, o ensino/aprendizagem de LI requer a promoção de sentido, cuja realização necessita de metodologias e abordagens capazes de perpassarem procedimentos curriculares simplistas e colaboraram para a autonomia de professores e alunos. Diante disso, reforçamos a conceituação de Moita Lopes (1995) quanto à dimensão social e consciente de um ensino/aprendizagem de LI mediado por processos de leitura. Nesta perspectiva, em que a concessão de sentido apresenta-se consistente e presente no adensamento de vivências com os textos e seus desdobramentos discursivos em circulação social, fomenta-se a maneira e o desenvolvimento

¹⁶ No original: The pedagogical challenge lies in the fact that second and foreign language teachers typically have far greater awareness and knowledge of linguistic rules than they do of the sociocultural behaviors and expectations that accompany use of the target language. (Celce-Murcia, 2007, p. 46)

da competência comunicativa como possibilidade do aluno fazer-se sujeito autônomo da linguagem aprendida.

2.2 Leitura em LI: uma proposta interacionista e colaborativa

Ter acesso à linguagem e à experiência discursiva dos aprendizes, bem como tomar consciência do mundo em que vive, constituem-se, sem sombra de dúvidas, elementos de fundamental importância à promoção de uma educação reflexiva, crítica, ativa e formativa (FAIRCLOUGH, 1992). Por conseguinte, ao buscar proporcionar conhecimentos científicos sem, no entanto, abandonar o caráter humanístico da educação, intenta-se que ao aluno seja possibilitada a capacidade de desenvolver saberes para a vivência social. De tal modo, mais do que simples espaço de repasse de conteúdos, entendemos o ensino/aprendizagem na sala de aula de LI como uma extensão do processo cotidiano de aquisição, marcado pela necessidade de agir, reagir e interagir a partir de percepções do mundo.

Sob essa concepção, defende-se as atividades de leitura como instrumentos da linguagem para a criação de possíveis panoramas, visto que:

Primordialmente, na sua acepção mais geral e fundamental, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra (LEFFA, 1996, p. 11).

De igual maneira, entendemos que ler constitui ato imprescindível, não somente por uma ampliação do vocabulário, como também em virtude de possibilitar a busca e o contato com informações, distintas organizações de pensamento e de cultura, além do próprio entretenimento. Estes pontos mostram-se essenciais para a aquisição e o desenvolvimento de conhecimento da/na língua (WATERMANN et al., 2008).

Abordou-se até aqui, diante das conjecturas mencionadas, tanto os aspectos da leitura como ferramenta de desenvolvimento no ensino, quanto os contextos de ensino de línguas em suas diversas variações históricas. Por meio deste consciente trajeto histórico-teórico, buscou-se apresentar os aspectos que justificam e fundamentam um legítimo e promissor uso da leitura em aulas de LI. Ademais, expôs-se o modo como um ensino apoiado pela leitura pode constituir uma estratégia pedagógica de desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva, condutora de um efetivo processo ensino/aprendizagem.

Busquemos, portanto, nos aprofundarmos nestas condições. Como anteriormente mencionado, práticas de leitura em salas de aulas de LI nem sempre foram tidas como importantes promotoras da aprendizagem, estando geralmente associadas/subordinadas a uma atuação de papel secundário no desenvolvimento de conhecimentos – inclusive nos estudos da linguagem. Este modelo de leitura, conhecido como *ascendente/botton up*¹⁷, assentava seus processos de atividade numa concepção de que o leitor compreenderia um texto por meio de sua capacidade de decodificá-lo (CHARTIER, 1996). Em suma, a leitura seria percebida como um processo contínuo de decifração das partes do texto (letras, palavras, frases), aos fins de alcançar uma compreensão total de seu conteúdo – uma proposta a nós considerada limitada.

Posteriormente, a leitura foi tida como uma atividade solitária, de essência individual e superficial, que deveria ser desenvolvida de modo silencioso e sem a participação de qualquer outra pessoa (CHARTIER, 1996). Esta metodologia culminou com o modelo de leitura *descendente/top down*¹⁸. Utilizado na tentativa de abandonar a visão tradicional de leitura, concedeu-se ênfase a uma noção de que a compreensão textual estaria no leitor e “a qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor” (LEFFA, 1996, p. 14). Contudo, entendemos que o processo cognitivo, quando aplicado isoladamente, em desconsideração aos aspectos lexicais, sintáticos e semânticos da língua, também se mostra limitado.

Como pôde-se perceber, o trabalho com leitura no ensino/aprendizagem de LI foi abarcado como principal proposta privilegiada pelos PCN, escolha derivada da adoção da concepção de letramento no Brasil. Concebida-se o valor das habilidades de leitura e escrita a partir de uma perspectiva psicolinguística, que determinava como papel da escola possibilitar que o aluno se tornasse um indivíduo funcionalmente letrado, capaz de responder às demandas sociais de uso. Por esse viés, ensinar LI a partir de proposta de leituras implica entender que “aquilo que lê é uma representação textual como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 98), configurando uma aprendizagem que enfoca no *letrar* do aprendiz.

A leitura, assim concebida como componente eficaz no desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e elementos textuais do discurso, irradia à compreensão de

¹⁷ Um processamento estruturalista e mecânico do ensino/aprendizagem de língua, em que a leitura se dá por um processo perceptivo, ou seja, a atribuição de sentido dependeria diretamente da forma. (KLEIMAN, 1999)

¹⁸ De base construtivista, é um processamento em que a leitura se centra na criação de sentido atribuída pelo leitor, ou seja, significado está nas experiências incitada na mente do leitor e não no texto propriamente. (IBID, 1999)

conteúdos históricos, culturais e sociais da língua-alvo, de modo a sintetizar um letramento crítico (STREET, 2013). Parte-se, assim, da premissa de que a aprendizagem da língua se estabelece quando permite aos sujeitos se posicionarem, interpretarem e agirem criticamente frente a sociedade na qual estão inseridos. Assim, no que

[...] diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporando em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2013, p. 54).

Partindo destes pressupostos, pode-se observar que o campo da leitura em LI avança de acordo com os prospectos de leitura enquanto prática social. Propõe-se aos contextos escolares, assim, o desenvolvimento de ações que propiciem o domínio do código e de uma capacidade de leitura e escrita cujo conhecimento linguístico englobe e aplique-se ao âmbito contextual. Portanto, dadas as atuais multimodalidades, com textos cada vez mais diversificados, amplos e continuamente ressignificados, as organizações metodológicas de leitura, para Chartier (1996), não concebem o desenvolvimento isoladamente, de modo que a leitura deve buscar compreender, interpretar, analisar, argumentar e construir/reconstruir conhecimentos, ideias, sentimentos e valores – elementos mediados pela língua.

O entendimento de uma prática de leitura, no ensino de LI, como uma atividade autônoma e consciente, resulta numa capacidade de tecer relações sociais com a aprendizagem linguística obtida. No entanto, essa tarefa, por vezes, é compreendida e aplicada em separado, sem considerar as demais habilidades da língua e, assim, promovendo um consequente “dessaber”. Neste sentido, pontuamos que o trabalho com leitura deve partir de uma concepção de competências de linguagem ancoradas nos pressupostos da AC. Afinal, a leitura não se limita ao aprendizado exclusivo de habilidades linguísticas ou textuais, assumindo-se como ferramenta na construção de identidades sociais dadas em situações comunicativas (WIDDOWSON, 2005).

Assim, tanto o ensino comunicativo quanto o letramento crítico no ensino de LI abordam a atividade de leitura como sistemas linguístico-culturais distintos das comunidades de fala (MATTOS; VALERIO, 2010). No entanto, as duas correntes de pensamento partem de uma distinta compreensão do objeto de estudo. Pelo viés da AC, as práticas de leitura assumem a língua como um instrumento de socialização, enquanto que o letramento crítico se debruça sobre o caráter e a dimensão ideológica desta. Portanto, no ideário do ensino comunicativo,

intenta-se que “o aluno aprenda a língua estrangeira para a interpretação, expressão e negociação de significado” (IBIDEM, p, 139).

Consideramos, portanto, que uma leitura voltada ao propósito comunicativo pode se dimensionar para além da proposta de letramento, uma vez que a crítica social pressupõe o domínio linguístico e a negociação de significados, a configurar uma prática social potencialmente transformadora. Em tese, pode-se afirmar que, ao ensinar leitura em LI, é possível compreender repertórios linguísticos e conteúdos sociais, apresentando-se como uma proposta adequada às aulas de LI. Além disso, a prática da leitura, como proposta por Moita Lopes (1995), constitui uma atividade extensiva da língua, permeada pela vivência do aluno, o qual, “através da leitura em uma LE, pode-se ser exposto a visões diferentes de mundo, de sua própria cultura e de si mesmo como ser humano” (MOITA LOPES, 2003. p. 134).

Aos fins de desenvolvimento de uma prática que subsidie a visão crítica da aprendizagem de línguas, utilizaremos um constructo de leitura em LI pautado na visão interacionista, que adota o processo de mediação como pressuposto para consolidação de saberes da língua. Essa abordagem teórica entende que, por meio da interação com outras pessoas e pela mediação de algum artefato e/ou símbolos, é que se constroem os conhecimentos (KLEIMAN, 1999). A compartilhar desta visão, propomos que, no ínterim do processo de leitura em sala de aula de LI, esta atuação conjunta seja capaz de interligar o mundo de quem aprende ao mundo ao qual a língua-alvo pertence.

Diferentemente do modelo tradicional, que privilegiava as palavras e estruturas sintáticas do texto mediante tradução e memorização, a leitura interacionista cria oportunidades de acessar conhecimentos sistêmicos relacionados com a parte estrutural da língua-alvo, além de conhecimentos esquemáticos, alusivos ao posicionamento do aprendiz ante ao texto, e procedimentos interpretativos, referentes aos significados tomados pelo texto no âmago de seus valores, crenças, culturas e conceitos sociais e políticos. Assume-se, assim, uma concepção que objetiva constituir um efetivo ensino/aprendizagem de LI por meio de um contato linguístico assente na consideração de um contexto cultural, histórico e institucional.

Para Kleiman (1999), ao tomar como base operações de signos, as atividades de linguagem internalizam formas culturais de comportamento e de atividades sociais, de modo a possibilitar a reconstrução, na mente do aprendiz, de processos psicológicos inerentes à formação humana. A autora ainda postula que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de

conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor justamente utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1999, p. 13).

Nestes moldes, além de possibilitar a aprendizagem de habilidades específicas da língua em estudo, compreendemos que a leitura também proporciona o desenvolvimento de competências adjacentes, intercessoras do processo de desenvolvimento intelectual. A linguagem, portanto, como materialização do pensamento/da visão de mundo, permite ao indivíduo esclarecer-se, informando-se, tirando dúvidas e desenvolvendo seu aspecto cognitivo (SWAIN, 2000). Por conseguinte, podemos comungar que a leitura, enquanto atividade de linguagem, sintetiza um espaço de interação e colaboração dialética em que a constante negociação de significados implica numa inerente natureza comunicativa da aprendizagem de LI.

Avalia-se, assim, a leitura como um processo de estruturação de conhecimentos sistêmicos, construção de sentidos e formação de valores apreciativos por meio da linguagem. Adota-se, portanto, como aporte deste tudo, a noção de uma leitura interacionista – e também colaborativa – que permita a aprendizagem dos saberes em LI de modo ativo e consciente. Diante disso, mostra-se necessário elucidar as especificidades dos elementos envolvidos no processo de ensino; o que se comprehende como natureza interacionista e colaborativa; e as formas como estas se desenvolvem.

Quanto aos elementos constitutivos da leitura na sala de aula de LI, consideramos o aluno, os conhecimentos prévios deste, o professor, o texto/atividade de leitura, a própria língua em estudo e, ainda, os vínculos sociais estabelecidos, como partes integrantes de uma relação mútua. Para Swain (2000) e Ellis (2003), estes elementos podem ser divididos em duas categorias: a da mediação interna, referente à organização do pensamento realizado pelo aluno no desenvolvimento de sua compreensão; e a mediação externa, relativa a todos os outros fatores exteriores ao indivíduo a serem internalizados, posteriormente, em processos mentais.

Já em relação à natureza interacionista da leitura, pondera-se que esta deriva da atribuição de sentido concedida pelo leitor aos significados retirados do texto. Assim, propicia-se que os conhecimentos já possuídos dos discentes entrem em diálogo com as ideias do texto e seus componentes constitutivos da língua, numa interação originária deste encontro (LEFFA, 1996). Assim posta, a leitura em LI propicia o contato com saberes linguísticos presentes no texto da língua-alvo.

À vista disso, pode-se inferir que a expressão em modalidade escrita aprofunda, em

conjunto com a leitura, a experiência de uma vivência contínua com o mundo da língua em estudo. Além disso, o exercício da leitura interacionista em LI permite ao aluno/leitor a obtenção de um desenvolvimento discursivo engajado, de modo que este pode posicionar-se diante dos conteúdos apresentados no interior de uma genuína leitura crítica que transpassa a língua em si mesma e permite o desenvolvimento de conhecimentos relativos à própria vivência do educando.

Quanto ao conceito colaborativo de leitura, deve-se levar em conta a mediação externa, diferentemente de uma proposta em que o aluno se utiliza apenas de seu próprio conhecimento e/ou a linguagem para alcançar a compreensão textual. O desenvolvido de um conhecimento mediado torna esta uma proposta pertinente ao ensino de qualquer disciplina escolar, visto que a aprendizagem ocorre quando o aprendiz recebe ajuda de um especialista ou de um artefato para atingir a compreensão (VYGOTSKY, 2008). Nesse sentido, a tratar da aplicação desta perspectiva no ensino de LI, Figueiredo (2006) e Ellis (2003) afirmam que o fio condutor da leitura colaborativa pode se estabelecer tanto por meio de instrumentos produzidos cognitivamente pelo caráter dialogal do texto, quanto pela coparticipação de um parceiro.

Assentes nesta acepção, consideramos que os procedimentos de interação entre os conhecimentos prévios do aluno/leitor e o universo textual, assim como o diálogo e a mediação colaborativa desempenhada por alunos e professores, favorecem os múltiplos aspectos de aprendizagem. Aplicada ao ensino de LI, a leitura colaborativa propicia um espaço de intercâmbio de ideias e/ou inferências de todo e qualquer componente que sirva como ponte de acesso do aluno, de modo que a mediação do professor amplia noções políticas, culturais geográficas e da sociedade. Soma-se isto às ideias e impressões dos outros alunos acerca do que é lido e discutido, de modo que cada aluno/leitor passa a considerar diferentes pontos de vista, revisando-os, modificando-os, ampliando-os e/ou reforçando o seu próprio.

Dessa forma, o aluno desempenha um ativo papel de sujeito leitor ao executar uma série de atividades mentais, compreendidas na relação de seus saberes anteriores com aqueles evocados pelo texto. Portanto, é possível identificar artefatos de ensino produzidos a partir do próprio texto em leitura e das ideias de quem o escreveu. Afinal, expressam-se no material textual reflexos de uma perspectiva de mundo, expostos em noções históricas, culturais e sociais que incentivam a negociação de significados e a atribuição de sentido em LI. Nessa proposta de ensino/aprendizagem em LI, cabe ao professor atuar como mediador, assumindo-se como um par mais hábil que oferece ao aluno/leitor meios para cativar um interesse pela leitura e os elementos necessários à compreensão do conteúdo e seu respectivo posicionamento crítico.

As concessões de pistas, conhecidas como *scaffoldings*, configuram mecanismos

importantes na construção compartilhada de conhecimento em LI, interação que posteriormente se desenvolve a uma aprendizagem autônoma (BRUNER, 2006; FIGUEIREDO, 2006; OLIVEIRA, 2014). A leitura em LI, sob estas noções, estabelece, segundo Canale e Swain (1980), ferramentas à decodificação de sinais e ao desenvolvimento de competências linguísticas mediante verbalização e articulação de saberes. Do mesmo modo, apresenta-se como um aparato fundamental para a condução de uma progressão do aluno e de seu potencial (VYGOTSKY, 2015), visto que a inserção do indivíduo em um meio social se mostra determinante ao seu desenvolvimento. Assim, o ato de ler, enquanto atividade educativa e social, reconfigura a relação indivíduo/sociedade por meio da relação leitor/texto, ou aluno/texto.

Rejeita-se, nesse sentido, a ideia da leitura como atividade passiva e solitária, ainda que realizada pelo aluno de modo individual e silencioso, pois comprehende-se que, em sua condição discursiva, esta reflete um trabalho “composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p. 24). Assim, os processos de leitura constituem-se a partir de relações compartilhadas estabelecidas na dialética indivíduo/sociedade, também representadas em situações de sala de aula por meio de uma aprendizagem colaborativa. Nesta concepção, a leitura em LI é definida como um conjunto aberto e dinâmico de ensino contextualizado, ampliando o leque de oportunidades comunicativas para o aluno.

Ademais, partindo do pressuposto de que “a capacidade de interpretar subjaz todo uso de linguagem” (WIDDOWSON, 2005), pondera-se que o texto, entendido em sua finalidade de leitura e compreensão – e não como mero objeto exemplificativo –, articula o universo discursivo do leitor e do autor, num contexto em que se desenvolve a capacidade discursiva de aprendizagem. Este olhar entende que “os textos deveriam fazer uso de e ampliar o conhecimento de formas do aprendiz ao mesmo tempo que desenvolvem o seu conhecimento de uso, derivando assim a capacidade de leitura da habilidade de compreensão” (IBIDEM. p. 127).

Ponderamos, diante disto, que o resultado da articulação de elementos envolvidos na base autor/texto/leitor, em que os processos *bottom up* e *top down* ocorrem simultaneamente ao aparato social no qual o texto se mobiliza e estabelece, promove uma construção consciente de sentido: uma competência discursiva. Por consequência, a leitura interacionista e colaborativa envolve a percepção de estruturas cognitivas, relacionais tanto às estruturas linguísticas apreendidas, quanto às percepções de mundo do leitor, utilizadas na atribuição de significado.

Assim, a percepção social e socioemocional da realidade, refletida pelo texto, conduz ao ato comunicativo. Consequentemente:

Ao situar a leitura como ato comunicativo, está implícito neste modelo que leitores e escritores estão posicionados social, político, cultural e historicamente. Isto quer dizer que ler é, portanto, “saber-se envolvido em uma interação com alguém em quem momento sócio-histórico específico e que o escritor como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é se envolver em uma prática social (MOITA LOPES, 2003, p. 142)

Este modelo de leitura propicia amplo contexto para o desenvolvimento proposicional e ilocucionário¹⁹ do aluno de LI, condições entendidas como imprescindíveis à ampliação das possibilidades comunicativas na língua-alvo. Por conseguinte, reforçamos novamente o conceito de leitura que Moita Lopes (2003) fundamenta a partir de Widdowson (2005), na qual capacidade de interpretação se dá a partir da interação entre os aspectos sistêmicos da língua (gramatical e semântico), e os aspectos de uso (conhecimento de mundo e capacidade de formular previsões/expectativas/significados), de modo que a construção da aprendizagem é resultante dos conhecimentos obtidos na relação leitores e escritores.

Moita Lopes (2003), ainda baseado em Widdowson (2005), corrobora o modo como o contexto linguístico e a situação extralingüística não são, por si só, determinantes para a promoção do discurso, sendo ainda necessário considerarmos a posição histórica, política, cultural e social de autor/texto/leitor, elementos vinculantes da negociação de significados e da posterior proposição quanto às formas de uso. Por consequência, o caráter interativo e colaborativo do ato de ler em LI molda-se não apenas pelas informações do texto ou pelos conhecimentos que o aluno, enquanto leitor, apresenta, como também nos procedimentos interpretativos utilizados durante o processo, reforçando a condição comunicativa e social da leitura e da aprendizagem de LI vinculada.

Sob essa condição, comungamos com Moita Lopes (1995, 2003) e Widdowson (2005) em suas concepções de uma prática de leitura que supere a materialidade linguística – marcada pela capacidade de reconhecer, decodificar e interpretar – e busque propiciar ao aluno a capacidade de tornar-se conhecedor e construtor dos próprios saberes da língua. Neste aspecto, intenta-se cooperar para o refinamento das competências compreensivas a fim de ampliar o conhecimento de mundo e o desenvolvimento de identidade.

¹⁹ Em Widdowson (2005) o desenvolvimento proposicional relaciona-se aos recursos de coesão (manifestações linguísticas), enquanto o desenvolvimento ilocucionário se estabelece por meio de marcadores de coerência (manifestações das intenções comunicativas de execução que estão associadas ao significado de determinado enunciado).

Cabe aqui ressaltarmos que, ao adotarmos a concepção de Moita Lopes (2003) quanto ao valor do uso da leitura na sala de aula de LI, nós não necessariamente corroboramos integralmente com um ideário em que a atividade de leitura é posta como trabalho mais relevante frente ao tratamento de questões da realidade sócio-histórica do ensino de LE, que engloba aspectos como os das salas de aulas superlotadas, do pouco número de aulas semanais, da escassez de tempo para seleção de material e preparação de aula e/ou vulnerabilidade social dos aprendizes – dimensões que também devem ser consideradas. Portanto, neste estudo, a leitura não constitui o único procedimento a ser validado no ensino de LI, de modo que partimos de seu enfoque como princípio metodológico de desenvolvimento de demais habilidades, como escrever, ouvir e falar, que podem ser abordadas aos fins de fomentar a competência comunicativa na língua em aprendizagem.

Diante disso, a leitura, enquanto ato comunicativo, é também entendida como uma prática social que garante arcabouço para um ensino de LI que explore as áreas textuais e também os planos contextuais e intertextuais. Moita Lopes (1995) ressalta que a leitura não ocorre em um vácuo social, de forma que o aprendizado precede o ato de desenvolver uma consciência crítica em que a linguagem funcione como atividade humana, correlata à sociedade e, portanto, relevante. Destarte, a leitura assume-se como instrumento de aprendizagem cognitiva junto ao posicionamento crítico frente a língua e o mundo. Quanto ao caráter crítico, o tomamos como condição educativa ao ensino/aprendizagem de LI, haja vista que a leitura

[...] é o incremento do saber, gerado no bojo da interação com diferentes tipos de texto que, pode levar o sujeito-leitor a compreender as relações e as forças existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as historicamente e posicionando-se frente a elas (BAJARD, 1999, p. 36).

À vista disso, a leitura assume-se como uma situação educacional em que o aluno executa atividades em conjunto, construindo conhecimento a partir das influências mútuas que permeiam a sala de aula. Considera-se também que, no uso social, ler constitui uma atividade de experiência na qual os conhecimentos, após internalizados, transformam-se em aprendizagens que possibilitam ao aluno a comunicação de ideias, de forma a interagir com o mundo externo e a possibilitar um processo reativo de criticidade – regido por questionamentos, posicionamentos e apreciações.

Por constituir a linguagem um dos mais ativos meios pelo qual é possível apropriar-se do conhecimento cognitivo e social, os tópicos de formação linguística e formação crítica abrangentes do contexto do ensino/aprendizagem de LI resumem a ocupação e a perspectiva

desta pesquisa. Vale ressaltar novamente, no entanto, que não adotamos essa abordagem como proposta exclusiva ou integral ao ensino de línguas – visto que se preferiu, como direcionamento, o viés das capacidades em detrimento da concepção de habilidades –, mas sobretudo como um caminho de possibilitar a garantia de um ensino/aprendizagem de LI entendido como um direito de caráter democrático e educativo.

Diante do exposto, assume-se que as atividades de leitura em salas de aula de LI demandam conteúdos estruturantes nos quais o discurso assume-se como prática social abrangente das questões de ordem discursiva e de mundo. Nesse sentido, tomaremos como segundo tópico de estudo a leitura – em toda sua bagagem analítica já estruturada – agora perspectivada sob o específico viés da literatura, de modo a compor o aspecto didático objeto deste estudo.

3 A LITERATURA NA SALA DE AULA DE LI: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo comprehende a temática propriamente dita deste estudo. Constitui-se, portanto, como súmula do fio teórico condutor da presente pesquisa, a tratar do ensino de LI a partir de práticas de leitura de textos especificamente literários. Desse modo, o presente capítulo se subdivide em: uma primeira parte, na qual apresentamos considerações específicas sobre o ensino de leitura literária nos contextos de sala de aula de LI; e uma segunda parte, em que discutiremos aspectos relativos à formação de consciência linguística e crítica da/na LI a partir do uso literário. Ao final do presente capítulo, observaremos a relevância da leitura literária à construção de saberes estruturais da língua-alvo e sua dimensão de acesso aos bens culturais da humanidade.

3.1 Leitura literária: possibilidades para a sala de aula de LI

Uma mente necessita de livros da mesma forma que uma espada necessita de uma pedra de amolar, se quisermos mantê-la afiada (MARTIN, 2012, p. 92²⁰, nossa tradução).

Um dos papéis do ensino de LI consiste em possibilitar o exercício da leitura, ampliando o leque de oportunidades comunicativas para o aluno. Consequentemente, podemos aludir que o ato de ler relaciona-se ao uso da língua aprendida, bem como ao mundo em que esta pertence. A respeito dessa perspectiva, traçamos a presente seção a partir do objetivo proposto por este estudo: a investigação da forma como a utilização da leitura literária serviria como instrumento de ensino/aprendizado da LI. Busca-se corroborar, assim, a importância da análise de práticas que a utilizem como material didático ao ensino de LI.

Como já mencionado no tópico 1.1, a literatura foi amplamente utilizada pelo Método Gramática e Tradução nas aulas de LE, essencialmente em um emprego atrelado às atividades de tradução e memorização, cujos usos foram posteriormente abandonados sob um viés científico. Atualmente, contudo, a leitura literária passou a assumir uma concepção ainda mais pertinente ao trabalho escolar, visto sua função de prática contextual e significativa, também presente em outras disciplinas. Ademais, entende-se que “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação e a transformação final tem caráter universal” (BLOOM, 2001, p. 17).

²⁰ “A mind needs books like a sword needs a whetstone, if it is to keep its edge.” (MARTIN, 2012, p. 92)

No entanto, apesar da dita pertinência do trabalho com literatura, não é incomum que, em cursos de graduação e pós-graduação na área de linguagens, haja uma separação entre os estudos de linguagem e da literatura. Um posicionamento que, por vezes, desconsidera que o aprendizado de uma língua reside na capacidade de o aluno atribuir e produzir significados – meta última do ato de linguagem –, e que delega, em consequência, pouca relevância ao uso de textos literários como metodologia de ensino de LI.

Contrariamente a essa divisão do ensino, consideramos que a literatura possui relação inegável com a linguagem, ainda mais diante do potencial das línguas em oferecerem experiências humanas significativas e ampliações da compreensão de mundo (BRUMFIT, CARTER, 2000; CHEN, 2014; MOTA, 2010). Em conformidade, Brumfit e Carter (2000) postulam que a escolha do texto literário como material didático garante ao ensino de LI um papel pedagógico, uma extensão da linguística e uma adição cultural, a atribuir, por conseguinte, relevância à aprendizagem.

3.1.1 Leitura Literária em LI: garantia do trabalho com Material Autêntico

Uma proposta de ensino de LI orientada pelo viés formador da leitura interacionista defende, notoriamente, a utilização de atividades conscientes, que superem o preenchimento de lacunas e resultem na capacidade de estabelecer relações comunicativa. Essa noção entende que tais relações só podem ser garantidas mediante ao trabalho com materiais autênticos, visto que

[...] esses textos representariam o uso autêntico da língua estrangeira, os alunos teriam acesso a materiais que pudessem questionar, sobre os quais poderiam fazer perguntas, dos quais poderiam discordar ou os quais poderiam assimilar para compartilhar com outros posteriormente; o assunto tratado em tais textos seria não só comunicativamente relevante mas também linguisticamente apropriado; [...] tanto o conhecimento como o desempenho da língua se beneficiariam do fato de serem percebidos nos textos como parte integral do uso comunicativo proposto. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 59).

Quanto ao exposto, Almeida Filho (2002) concorda com a concepção de Widdowson (2005), que propõe a necessidade de que os textos sejam compreendidos a partir de “unidades comunicativa maiores” e estejam relacionados “ao contexto da própria realidade social e psicológicas” (WIDDOWSON, 2005, p. 113). Widdowson (2005), contudo, acrescenta a definição de textos “genuínos”. Para o autor, os textos alcançam sua autenticidade mediante uma prática/abordagem em que o professor proponha ao aprendiz interpretá-los como discurso.

Para o autor, portanto, denominam-se não-autênticos os textos aplicados como

adaptações estruturais da língua, quando estes servem ao único propósito de repassarem aspectos que negam a própria importância do ato de leitura. Processos não genuínos de trabalho textual não exigem do aluno que este estabeleça significação, funcionando como meros ilustrativos da forma. O trabalho com textos autênticos, por sua vez, pressupõe o ensino de leitura em LI a partir do uso da *appropriate response* (WIDDOWSON, 2005), de modo a propiciar um engajamento de leitura textual que envolva estruturas linguísticas, interpretação do texto, suas convenções de gênero e sua dimensão de atividade comunicativa, independentemente deste possuir circulação social ou limitar-se aos contextos de sala de aula.

A este estudo, portanto, adotamos a concepção de autenticidade arrolada por Widdowson (2005), cuja proposição, para além da simples especificação do tipo de material, envolve o método com que o texto será desenvolvido no ensino. Assim, ao propor-se ao desenvolvimento autêntico de práticas de leitura literária no ensino de LI, estas devem resultar de um processo de interpretação do aprendiz em sua relação efetiva com o texto, mediada por uma ação docente que garanta o engajamento do aluno (WIDDOWSON, 2005). Em suma, a literatura constitui-se um texto em primeira instância de função social, de modo que, a partir de uma abordagem autêntica em sala, o aluno seja capaz de interpretar e analisar o texto com base na relação de estruturação da identidade social. Assim posto, afirma-se que, ao uso da literatura no ensino de LI, não basta apenas que o texto seja lido ou ouvido para que se apreenda a sua linguagem, tornando-se necessário estudar contextos e estimular a leitura como um processo de pensamento autônomo, mas social.

Assim, comungamos com Collie e Slater (1987) ao afirmarem que “embora seu significado não permaneça estático, uma obra literária pode transcender o tempo e a cultura para falar diretamente com um leitor em outro país ou em um período diferente da história” (IBIDEM, p. 3²¹, nossa tradução). Consequentemente, inferimos que ainda que o texto literário seja marcado pela temporalidade e, seus significados, passíveis de mudanças, o gerenciamento dado ao contexto da sala de aula de LI garante à leitura literária uma relevância duradoura e consistente. Ademais, ainda segundo Collie e Slater (1987), a autenticidade da literatura pode também reforçar a aprendizagem de LI frente a possibilidade de partilhar e/ou confrontar pontos de vista utilizando-se da língua-alvo, tanto em modalidade oral quanto escrita.

O texto literário, proposto, neste trabalho, como material didático, constitui-se uma ferramenta rica em viabilidades de procedimentos, os quais podem ser utilizados pelo professor no objetivo de estimular o desejo dos alunos pela leitura e encorajar a comunicação. Antecipa-

²¹ “(...) though its meaning does not remain static, a literary work can transcend both time and culture to speak directly to a reader in another country or a different period of history”

se, no entanto, que a escolha de adotar leitura literária em LI como atividade pode apresentar obstáculos comuns ao processo de ensino/aprendizagem de LE. A título de exemplificação: o enfrentamento da página impressa como atividade não atrativa e a resistência ao uso da língua-alvo na execução das propostas. Acreditamos, porém, que estas barreiras podem ser superadas a partir de distintas abordagens da literatura em sala de aula.

A reação de frustração ao contato com o texto literário em LI é, por muitas vezes, resultado de experiências negativas de contatos anteriores ou da falta de hábito com a Literatura de LM. Usualmente, a aplicação de atividades de leitura literária atrela-se unicamente aos clássicos livros, pouco tateáveis e comprehensivos para um aluno com baixos costumes de leitura. Outro tratamento negativo comum reside em utilizações literárias que se prendem ao uso do texto como premissa ao trabalho com atividades de cunho gramatical exclusivo. Em face disso e em concordância com Zilberman (2012), entendemos a necessidade de que a leitura literária surja como uma proposta atrativa e pertinente aos interesses do aluno, para que a literatura deixe de ser entendida como obra elitizada e aproxime-se dos contextos de sala.

A este respeito, Zilberman (2012, p. 80) defende

Uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submissivo da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer pela leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de um posicionamento crítico perante o lido e perante o mundo que o lido traduz.

Em concordância com a autora, não acreditamos que esta visão adote uma suposta apologia à ignorância, mas sobretudo um reconhecimento da necessidade de modalizar os textos literários de modo que estes sejam trabalhados de acordo com as capacidades linguísticas e as concepções de diversidades culturais, tornando-os possíveis de serem compreendidos pelo aluno/leitor. Usualmente, percebe-se que a leitura de textos e gêneros literários que se encaixam no gosto do aluno ainda não pertencem ao cânone ou à seleção realizada pelo professor. Desconsidera-se, assim, que a literatura com menor grau de complexidade poderia integrar o processo de ensino, de modo que esta complexidade poderia ampliar-se a medida que o aprendiz se desenvolve. Essa noção sintetiza uma *aproximação gradual*, preconizada por Widdowson (2005), como uma forma de inserir os alunos/leitores no contato com textos adequados às suas capacidades e que contemplem seus interesses, mas ainda assim conduzindo-os, progressivamente, a leituras consideradas mais “prestigiadas”.

Diante deste necessário papel mediador, deve-se reforçar que processos de leitura literária que visem a ampliação do conhecimento, da capacidade de leitura e da habilidade de

compreensão (WIDDOWSON, 2005), não se fazem apenas a partir da ação solitária do professor em sala de aula. Necessita-se também, segundo Widdowson (2005), que exista um projeto escolar de leitura, em que se goze de uma rede estrutural mais ampla, para o sucesso na inserção do aluno no universo leitor. Diante de um contexto de ensino mais amplo e plural, seria possível ampliar a possibilidade do trabalho com a literatura para além das áreas da linguagem, especialmente diante da riqueza de conteúdos e temas abarcados pelos textos literários. Adicionalmente, o ensino de LI poderia colaborar não somente ao ensino imediato de uma língua, como também participar da promoção de hábitos de leitura no geral.

A concepção de trabalhar literatura em uma contextura coletiva contribui diretamente ao ensino de LI, posto que os alunos, comumente, não apresentam uma tradição de leitura mesmo em LM, de modo que um projeto escolar amplo e incentivador pode fazer-se necessário. Afinal, muitas vezes identifica-se uma ausência ou um tardio contato com obras literárias, aspecto comumente refletido dos hábitos de leituras dos familiares e das pessoas próximas do aluno, as quais, muitas vezes desprovidas de acesso cultural, apresentam pouco ou inexistente contato literário – assim como uma baixa inserção no cotidiano dos meios digitais²². Soma-se, como fator agravante, a atribuição concedida ao ensino de literatura na educação brasileira, que baseia a leitura do texto literário em um conceito conservador e coercitivo dos clássicos pertencentes ao cânone, além de atribuir pouco tempo em sala de aula à atividade própria de ler (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Diante disso, reafirmamos o valor de um projeto de leitura como atividade a ser desempenhada na escola, e não unicamente no trabalho isolado do professor em sala de aula. Trata-se, afinal, de um processo coletivo a ser construído pela comunidade escolar e a ela contribuir em retorno, dada a possibilidade da literatura favorecer as mais diversas áreas do conhecimento. Assim, embora o presente estudo enfoque a literatura no específico ensino/aprendizagem de LI em salas de aula, pode-se inferir que a formação do leitor, enquanto responsabilidade escolar, não precisa estar atrelada apenas às aulas de LM ou de LI, de forma que esta pode e deve constituir como uma tarefa compartilhada e gradual, permitindo ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia, relevância e engajamento como leitor.

Em concordância com o exposto, Bloom (2001) postula que:

como ler (se o faz de maneira proficiente ou não) e o que ler não dependerá, inteiramente, da vontade do leitor, mas o porquê da leitura deve ser a satisfação de interesses pessoais. Seja apenas por divertimento ou com algum objetivo específico,

²² Os fatores que originam estas condições não serão, neste trabalho, abordados ou esmiuçados, visto que esta análise, de profundo cunho sociológico, não comporia os objetivos do presente estudo.

em dado momento, passamos a ler apressadamente. [...] A maneira como lemos hoje, quando o fazemos sozinhos, manifesta uma relação contínua com o passado, a despeito da leitura atualmente praticada nas academias (BLOOM, 2001, p. 17).

Essa concepção permite-nos corroborar que um processo de leitura voltado à formação leitora depende da intenção empregada no ato de ler. Portanto, mesmo que para fins didáticos, a leitura deve, enquanto procedimento pedagógico, apontar para a construção de significados constituídos na experiência do aluno, a abstrair o contexto e fomentar uma formação de representações mentais. Desta maneira, respalda-se que uma leitura literária concebida mediante os aspectos já apresentados explora um caminho de experiências linguísticas e críticas, a apresentar contribuições no envolvimento e no estímulo do aprendizado e, consequentemente, ao estímulo na permanência da leitura.

A adentrar na especificidade da leitura literária em LI, podemos concebê-la, similarmente, como ferramenta de incentivo diante de sua multiplicidade temática e interpretativa. Assim, a proposta traçada por este trabalho configura-se em caráter desafiador, emocional e artístico, diante da busca por incentivar alunos a uma experiência de leitura literária que mobiliza não somente seus conhecimentos da língua-alvo, como também os do mundo, da cultura e da formação artística. Espera-se, ainda, que posteriormente à aproximação do literário, os alunos se sintam estimulados e capacitados para realizarem leituras sozinhos, independentemente de uma exigência escolar (CORCHS, 2006; LAZAR, 1993).

Quanto à barreira no uso da língua-alvo, entendemos que, apesar das dificuldades usuais frente ao domínio da LI, o próprio contato com textos literários pode representar um auxílio, permitindo a possibilidade de o aprendiz inserir-se no processo de aprendizagem da língua mediante uma vivência de experiências linguísticas e culturais, ainda que por meio de óticas ficcionais (COLLIE; SLATER, 1987). Em concordância com essa proposição, Holmes e Moulton (2001) argumentam que, ao se ensinar LI por meio da literatura, oferece-se vantagens ao aprendizado por meio do contato com vocabulário, pronúncia, escrita e por atividades de apreciação literária orais e escritas. Os autores, ainda a respeito das vantagens de textos literários como material didático, a consideram um veículo importante para a prática de estruturas gramaticais, tanto na leitura quanto na escrita.

Além disso, embora os alunos costumem discutir os textos em LM, em um primeiro momento, podemos entender que eles estão experienciando um processo de identificação e personalização de seus saberes, tornando este, portanto, um primeiro passo “a fim de alcançar

o objetivo de usar a língua-alvo” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 10;²³ nossa tradução). Ainda nesse sentido, Mota (2010) reafirma a relevância do trabalho com textos literários na aprendizagem de línguas, a propor

um ensino de língua que não deve ser visto, simplesmente, como a transmissão de um conjunto de termos e expressões voltadas para a comunicação em nível pragmático, mas, sim, como uma forma de também aprender a gama complexa de representações culturais abarcadas em signos verbais e não verbais, que trazem em seu bojo (re)leituras sobre o “eu” e o outro (MOTA, 2010, p. 110).

Sob essa visão, a leitura literária em LI funciona como um processo que não pressiona o aluno a elaborar frases/orações mecanizadas e/ou memorizadas, mas o estimula a descobrir sua capacidade de interpretação e a intentar a produção das próprias respostas na língua-alvo. Nessa conformidade, explicita-se que, ao pontuarmos as relevâncias da leitura literária como método, não a pressupomos como proposta pedagógica única ou ideal ao ensino de LE. Todavia, a considerar os estudos de Langer (1994), Babaee e Yahya (2014), Ataide (2016), Cândido (2006, 2011), Yamakawa (2013), Brumfit e Carter (2000), destacamos a leitura literária como uma metodologia expressiva e pertinente à melhoria do ensino/aprendizagem de LI no cenário brasileiro.

Em suma, apesar da segmentação teórica entre estudos literários e linguísticos, ainda muito presente no ensino de línguas, corroboramos com uma perspectiva de entendimento da língua e seu ensino a partir de um contexto de uso, fundamentado na materialização da linguagem que o texto literário carrega. Contudo, ainda se mostra importante teorizar, aos fins de estruturação da proposta deste trabalho: a definição do conceito colaborativo da leitura dada em um espaço de troca entre aluno-aluno e professor-aluno; e a utilização de um ideário interacionista na integração de estruturas sistêmicas com o prisma social, inerente ao material literário. Buscaremos perspectivar e relacionar estes elementos nas seções seguintes, de modo a delinear a completude do objetivado processo de formação do aluno/leitor.

²³ “in order to achieve this aim of using the target language” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 10)

3.1.2 A leitura literária em LI à constituição de um ensino/aprendizagem colaborativo

Como já mencionado, propõe-se, neste trabalho, uma concepção colaborativa de leitura, que entende que, por meio da mediação, seja possível contribuir para o ensino de LI como ferramenta facilitadora da aprendizagem do aluno. Essa mediação deve ser entendida como um “gatilho” inicial do processo, de modo a subsidiar o aluno em seus primeiros passos com a LI até que este mostre-se capaz de construir autonomamente o próprio conhecimento. No que tange à leitura literária, a perspectivamos como uma oportunidade à construção de saberes em grupo, norteada por um esforço coletivo na interpretação do universo expresso na obra em estudo.

Segundo Mota (2010), a leitura literária na sala de aula de LI preconiza o trabalho em grupo, haja vista que decodificá-la e compreendê-la se associa a um processo de discussão e debate das ideias presentes em seu texto. A aplicação deste processo pode diminuir as barreiras cognitivas, especialmente linguísticas, que um aluno eventualmente não consiga superar individualmente, além de apresentar outras inúmeras possibilidades de representações que o texto pode propiciar a cada aluno/leitor. Assentes nessa concepção, Collie e Slater (1987, p. 9,
²⁴ nossa tradução) afirmam que

no esforço criativo de interpretar esse novo universo, um grupo com suas várias experiências de vida pode atuar como um rico dispositivo de orientação para aumentar a consciência do indivíduo, tanto de suas próprias respostas, quanto do mundo criado pela obra literária. Em um nível mais prático, trabalhar com um grupo pode diminuir as dificuldades apresentadas pelo número de enigmas presentes em uma página do texto literário.

Essa perspectiva permite-nos ponderar que, enquanto proposta metodológica, ler um texto literário em LI permite aos alunos obterem diferentes interpretações, a produzirem conceitos múltiplos os quais, segundo Duff e Maley (2003), resultam em colaborações criativas e motivadas em relação ao texto. Assim, pode-se inferir e propiciar que, posteriormente, os alunos venham a ser capazes de ler e elaborar interpretações sem a ajuda direta de algum colega de sala.

Ainda enquanto proposta colaborativa, Babaee e Yahya (2014), em trabalho sobre o uso de literatura em salas de aula de LE na Malásia, afirmam que é possível desenvolver um trabalho integrativo por meio da leitura, da interpretação oral, da escrita, da compreensão auditiva e da

²⁴ In the creative endeavor of interpreting this new universe, a group with its various sets of life experiences can act as a rich marshalling device to enhance the individual’s awareness both of his or her own responses and of the world created by the literary work. On a more practical level, working with a group can lessen the difficulties presented by the number of unknowns on a page of literary text. (COLLIE; SLATER, 1987, p. 9)

fala. Nesse sentido, pode-se entender o texto literário como um facilitador ao trabalho de grupo, em que os alunos, inseridos em uma coletividade, compartilham suas ponderações e perspectivas de trabalho – auxiliando uns aos outros. Diante destes contextos pluralizados, existe ainda a possibilidade de promover dramatizações, atividades de pantomima, discussões e demais atividades em grupo, utilizadas como fonte valiosa ao ensino/aprendizagem de LI e que contemplam o desenvolvimento de aspectos relativos à competência linguística na língua-alvo.

Outra ação colaborativa, potencialmente presente no trabalho com a literatura, dá-se por meio da atuação do professor, que além de ampliar os conceitos apresentados pelos alunos, pode oferecer novas pistas relativas a pontos do texto que ainda não foram explorados. Assumindo-se como par mais competente na língua em aprendizado (VYGOTSKY, 2015; BRUNER, 1977; FIGUEIREDO, 2006), o professor deve buscar aproximar linguística e culturalmente o texto do aluno, utilizando-se de atividades pré-textuais como as “tempestades de ideias”²⁵, os glossários e elucidação dos contextos históricos. Busca-se promover, assim, a manutenção ou o esclarecimento da compreensão textual dos alunos, de modo a conservá-los no foco da discussão. Nesse interim, inferimos que ferramentas de mediação externas, tais como os dicionários, pesquisas na *internet* e materiais audiovisuais, podem incentivar os alunos a obterem uma visão quanto aos outros e, assim, desenvolverem suas próprias interpretações e noções linguísticas.

Já em relação ao processo de escolha dos textos a serem lidos em sala, deve-se, pautado no conceito de aproximação gradual, buscar identificar as várias competências possíveis de serem atingidas por determinado texto literário. Considera-se, assim, desde suas capacidades linguísticas até aos assuntos e conflitos capazes de envolver e/ou despertar a criticidade dos alunos (ZILBERMAN, 2012; MENEZES, 1996; ATAIDE, 2016) no seio da abordagem comunicativa. Afinal, o uso dos textos literários promove situações em que os alunos podem participar ativamente do processo, a expressarem seus sentimentos e opiniões de modo contributivo ao aceleramento da aprendizagem da língua. Lazar (1993) exemplifica que alunos com nível básico de inglês, ao serem estimulados a lerem um pequeno poema em voz alta, acrescentando gestos ou mímica, podem fixar melhor o vocabulário, alguns padrões gramaticais e a entonação.

Assim, a leitura literária, a partir de um ponto de vista colaborativo, comprehende que o professor, na qualidade de mediador mais apto do processo, precisa:

²⁵ Do inglês “*Brainstorming*”.

- Ajudar os alunos a aprender, fornecendo andaimes que orientem as formas de ouvir e falar uns com os outros e de maneiras de pensar sobre o próprio desenvolvimento de entendimentos.
- Ajudar os alunos a se engajarem em discussões literárias mais maduras, provocando suas próprias respostas; pedindo esclarecimentos; convidando a participação; e orientá-los na sustentação da discussão.
- Ajude os alunos a pensar de maneiras mais maduras, orientando-os a concentrar suas preocupações; moldar os pontos que eles desejam fazer; ligar suas ideias com o que já discutiram, leram ou experimentaram; e pensar sobre seus problemas de maneiras mais complexas (LANGER, 1994, p. 7²⁶, nossa tradução).

Frente este processo, inferimos a necessidade de que haja uma maior disponibilidade de tempo de aula ao desenvolvimento de um trabalho que envolva a compreensão e o compartilhamento do conhecimento, seja nas atribuições de tarefas ou nas avaliações formativas. Além disso, podemos ainda pressupor que as atividades literárias em sala de aula de LI requerem procedimentos em que professor necessita ser ouvinte, socorrista e ajudante, no lugar de um fornecedor de informações. Deste modo, a figura docente deve se mostrar aberta a possíveis novas estruturações do ensino, a incentivar que os alunos também assim o façam.

Refente ao ensino/aprendizagem mediado por experiências literárias cooperativas e colaborativas, concordamos com a visão de Langer (1994 p. 10²⁷, nossa tradução), visto que essas iniciativas

tratam todos os alunos como pensadores e lhes proporcionam ambiente, bem como ajuda para fazer isso, até mesmo os alunos em maior "risco" podem se engajar em discussões ponderadas sobre literatura, desenvolver entendimentos ricos e profundos e também se divertir.

Ao entendermos a leitura literária como uma atividade que considera os fatores sociais, destaca-se seu caráter colaborativo, que oportuniza ao aluno perguntar, criticar e interagir com e em LI (BABAEE; YAHYA, 2014). Portanto, neste estudo, cabe mencionarmos a necessidade de uma formação adequada dos professores, a serem introduzidos a modelos de ensino que modifiquem a posição do professor como examinador ou fornecedor de tarefas, e acentuem o

²⁶ • Help students learn by providing scaffolds that guide in ways to listen and speak to one another and in ways to think about their own developing understandings.

• Help students engage in more mature literary discussions by eliciting their own responses; asking for clarification; inviting participation; and guiding them in sustaining the discussion. !

• Help students think in more mature ways by guiding them to focus their concerns; shape the points they wish to make; link their ideas with what they have already discussed, read, or experienced; and to think about their issues in more complex ways. (LANGER, 1994, p. 7)

²⁷ "that treat all students as thinkers and provide them with the environment as well as the help to do this, even the most "at risk" students can engage in thoughtful discussions about literature, develop rich and deep understandings, and enjoy it too." (LANGER, 1994, p. 10)

papel mediador do processo de ensino/aprendizagem. Assim, considerando a já estruturada validade do trabalho com o texto literário, concordamos com a proposição de Mota (2010) quanto à necessidade de uma formação adequada dos professores, a garantir que estes se tornem confiantes o suficiente para lidar com práticas de leitura literária colaborativa e reconhecê-las como ferramentas de aprendizagem.

Ademais, Yamakawa (2013, p. 180) afirma que “tão logo que o estudante entre em contato com textos literários em língua inglesa o seu desempenho durante as aulas será, com certeza, positivo”. Neste mesmo sentido, e em concordância com a proposta de leitura colaborativa, defende-se uma aula de leitura literária em LI que proporcione ao aluno uma aprendizagem ativa e consciente da língua, baseada no relacional exercício de compartilhamento colaborativo e no auxílio do professor, cuja mediação deve conceder pistas que estimulem os alunos à construírem interpretações menos óbvias e que os direcionem a compreenderem, interpretarem, relacionarem, criticarem e replicarem o texto.

O texto literário, nesse sentido, não serve unicamente como atividade escolar, a promover a influência mútua entre os alunos e um engajamento no espaço social, recursos valiosos que unem os estudantes intelectual e emocionalmente (CORCHS, 2006). Ocasiona-se, deste intermeio, a eclosão de temas de discussão, que oportunizam práticas de linguagem em LI – atingidas quando o aluno se reconhece na situação comunicativa. À luz desses ideários, apresenta-se na próxima página uma síntese da concepção colaborativa de um ensino/aprendizagem de LI norteado pelo uso de material literário:

Quadro 3 - Modelagem da leitura literária colaborativa

Mediações	Possíveis ações com o texto literário	Bases teóricas
Mediação do professor	<ul style="list-style-type: none"> Seleção de textos literários em LI adequados ao nível e maturidade dos alunos e aos os novos estágios que se pretende que eles atinjam; Leitura e questionamentos e percepções iniciais, antes de compreensões mais complexas (<i>scaffolding</i>); Confronto de visões diferentes, visando o debate como oportunidade de fruição em LI; Incentivo a imaginação, palpites e percepções mais completas; 	<p>Ao pensar em textos escritos em língua inglesa para estudantes não nativos da língua, a relação entre texto e leitor é, primeiramente, mediada pelo professor. É o professor quem constrói a relação e o grau de afinidade que o seu aluno (leitor) terá com aquele texto. No caso da leitura, as interpretações e as discussões motivadas pelo professor em sala requerem um exame cuidadoso do texto, para que este integre-se e tome parte nas discussões. (YAMAKAWA, 2013, p. 180). Torna-se essencial, portanto “ajudar os alunos a refinarem e aperfeiçoarem suas interpretações, objetivando e analisando seus entendimentos, o texto e suas experiências: observando questões relacionais ao texto, à literatura e a vida” (LANGER, 1994, p. 8²⁸, nossa tradução)</p>
Mediação por pares ou grupo	<ul style="list-style-type: none"> Compartilhamento de interpretações do textos literários apartir experiências de vida em LI Levantamento de ideias preconcebidas - <i>brainstorm</i> – seguida de debate coletivo em LI; Leitura, dramatização, improvisação e discussão em pares ou grupo em LI; Trabalhos orais e escritos, em grupo, como forma de compreender linguagens e eventos do texto. 	<p>Um grupo com seus vários conjuntos de experiências de vida pode atuar como rico dispositivo para melhorar a consciência do indivíduo, tanto de suas próprias respostas quanto do mundo criado pela obra literária. [...] Muitas vezes, alguém de um grupo poderá fornecer o link que falta ou preencher um significado apropriado de uma palavra crucial [...]. Com o apoio e o controle do grupo, o indivíduo tem maior liberdade para explorar suas próprias reações e interpretações (COLLIE; SLATER, 1987, p. 10²⁹, nossa tradução).</p>
Mediação por artefatos	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação de recursos visuais e conceitos diversos na compreensão, para produzir comunicação; Utilização de <i>glossários / dicionários</i> como estratégias de domínio dos aspectos linguísticos do texto em LI; Uso da tecnologia para achar itens (charges, comics, músicas, biografias, saberes empíricos...) inferências. 	<p>Percebemos que existem vários tipos de exercícios que podem ser desenvolvidos em sala de aula a partir de um texto literário, a compartilharem do objetivo de minimizar as dificuldades e contribuir para melhorar não só o estímulo do aluno perante o que é proposto, como também a sua forma de participação. Isso sem dúvida contribuirá para o aprendizado e desenvolvimento do aluno. (CORCHS, 2006, p. 39)</p>

Fonte: Levantamento teórico feito pela pesquisadora

²⁸ Help students refine and sharpen their interpretations by objectifying and analyzing their understandings, the text, and their experiences: examine related issues from text, literature, and life. (LANGER, 1994, p. 8)

²⁹ A group with its various sets of life experiences can act as a rich marshalling device to enhance the individual's awareness both of his or her own responses and of the world created by the literary work. [...] Very often someone else in a group will be able to supply the missing link or fill in an appropriate meaning of a crucial word [...]. With the group's support and control, the individual has greater freedom to explore his or her own reactions and interpretations.

Pelo exposto, percebe-se que os conceitos partilhados pela mediação externa fornecem ao aluno um encadeamento de elementos que, somados às suas reações e concepções individuais, aumentam a segurança em relação à compreensão da LI e representam uma superação de degraus inerentes ao processo de aprendizagem. Portanto, ao propormos a leitura literária sob um ideário colaborativo, entendemos este processo como um estímulo inicial, que garante ao aluno/leitor a possibilidade de construir interpretações pessoais de modo a posteriormente ser capaz de ler e ponderar o texto autonomamente.

3.1.3 A leitura literária em LI como abordagem legitimamente interacionista

No tocante aos aspectos apresentados quanto ao uso da literatura na sala de aula de LI, é inegável a validade desta abordagem como ponte para um ensino/aprendizagem interacionista. Afinal, os textos literários constituem caminhos para a compreensão de conceitos sociais, culturais e históricos inerentes à literatura, aspectos relacionados com sua função humanizadora (CANDIDO, 2006). Assentes nestes direcionamentos, entendemos a leitura literária a partir de um conceito sociocultural, de modo a perspectivar, neste estudo, a leitura interacionista como uma válida proposta à fundamentação de uma educação formativa e reflexiva de LI

De acordo com Vygotsky (2015), entende-se que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada por “ferramentas” que podem ser criadas exclusivamente pela espécie humana. Com base nos constructos expostos nesta seção, entende-se o texto literário enquanto uma ferramenta da atividade humana capaz de possibilitar ao aluno a vivência de situações problemas que propiciem estruturar conhecimentos e conceitos por meio de símbolos linguísticos – que remetem a marcas externas, objetos, eventos e situações do mundo real. O contato dos conhecimentos internos do aluno com os elementos expostos nos textos – e a consequente representação que estes carregam –, reestrutura, processa e transforma as primeiras noções da língua em conhecimentos mais efetivos, consolidando competências de usos linguísticos e de saberes socioculturais.

Partindo do pressuposto de que “O mundo criado da ficção retrata situações contextualizadas, e isso revela gradualmente os códigos ou suposições que moldam essa interação” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 3³⁰, nossa tradução), pode-se considerar que as atividades literárias se internalizam com o processo interativo. Segundo Langer (1994), estas

³⁰ The created world of fiction portrays in contextualised situations, and this gradually reveals the codes or assumptions which shape such interaction. (COLLIE; SLATER, 1987, p. 3)

podem ser dividir em duas etapas, a de “iniciar” e a de “continuar” a experiência literária.

Iniciar a experiência literária (significando todas as interações que ocorrem antes dos alunos lerem o texto, ver o filme, assistir à peça) e continuar (significando todas as interações que envolvem interação com o texto literário ou evento, bem como todas as interações pessoais e públicas e atividades e negociações de significado, incluindo aquelas que ocorrem muito depois da “aula” ter terminado, mas o pensamento continua) (LANGER, 1994, p. 7³¹, nossa tradução).

Em conformidade com essa proposição, define-se o específico uso do texto literário como processo de manutenção, continuidade e extensão da capacidade de o aluno elaborar opiniões críticas, avaliações pessoais e reflexões sobre a natureza do mundo ao qual o texto pertence. Ao ler, o aluno relaciona-se com informações históricas, sociais, culturais, e econômicas as quais, entre outras, pertencem ao nativo em um determinado contexto³². Esse processo, que envolve contemplação, análise e interpretação, estabelece uma relação de influência mútua entre aluno e texto. Assim, torna-se possível que o aluno atribua sentido ao aprendizado e relate estes saberes a si e a sua própria cultura, de modo que a literatura expresse conhecimentos que superem os muros da escola. Nesse sentido, expressa-se também o papel social da literatura, que “exprime o reconhecimento coletivo da sua atividade, que deste modo se justifica socialmente” (CANDIDO, 2006, p. 85).

De forma distinta da função referencial, que entende a comunicação no nível informacional, a linguagem representativa da literatura considera a comunicação a partir da interação, do envolvimento de sentimentos e percepções do mundo real (BABAEE; YAHYA, 2014). Portanto, apesar de ficcional, entendemos a literatura, em concordância com Mota (2010), como meio de “representações que auxiliariam, sobremaneira, no processo de leitura de mundo e de conhecimento de si e do outro, que suscitariam no aprendiz a compreensão sobre a relação entre os conteúdos aprendidos em uma aula de idiomas e o contexto que o envolve” (MOTA, 2010, p. 104).

Nesse sentido, reforça-se a evidência do uso da literatura como elemento promotor de desenvolvimento das habilidades da língua, articuladas na participação dos alunos em um contexto de maior interação. Contudo, diante da possibilidade de que as duas áreas (língua e

³¹ beginning the literary experience (meaning all interactions that occur before the students read the text, see the movie, watch the play), and continuing (meaning all interactions that involve interaction with the literary text or event, as well as all the personal and public interactions and activities and meaning negotiations, including those that occur long after the “lesson” has ended, but thinking continues). (LANGER, 1994, p. 7)

³² As concepções relativas aos elementos históricos, culturais, econômicos, políticos, geográficos e culturais são tomadas por Celce-Murcia (2007) como socioculturais, uma vez que entende-se estes como elementos indissociáveis da linguagem. Sobre esse tópico, realizaremos um movimento de no tópico 3.3.1.

literatura) se misturem, Aebersold e Field (1997) ressaltam que o uso do texto literário na sala de aula de LI deve ser, inegavelmente, tomado como um recurso didático cujo objetivo maior seja a promoção de aprendizagem da língua. De tal forma, as autoras afirmam que

se você decidir usar textos literários nas aulas de inglês como segunda língua ou inglês como língua estrangeira, lembre-se que o objetivo não é fazer os alunos estudarem literatura. O objetivo é planejar aulas voltadas para os textos literários, a começar por estabelecer objetivos que irão focar o aprendizado da língua (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 163³³, nossa tradução).

Essa proposição não parte de um entendimento de que o texto literário deva funcionar como mera ferramenta utilizada ao ensejo formativo estrutural da língua. Ao contrário, a afirmação de Aebersold e Field (1997) reconhece o mérito presente nos textos literários, mas sugere um cuidado no planejamento e na organização dos objetivos da aula. Assim, essa proposição relaciona-se com uma atenção necessária para que o trabalho com o recurso literário não se desvirtue a uma linha de estudo enfocada na teoria literária propriamente dita – como história da literatura, estudo das escolares literárias e de estilo individual ou de época. Portanto, consideramos este cuidado pertinente à aplicação de literatura no ensino de LI, especialmente diante da proximidade das áreas e da facilidade com que os enfoques podem se desviarem.

Sob essa proposição, reafirmamos e enfatizamos que, embora direcionados ao objetivo de uma aula de LI, os textos literários ainda devem ser trabalhados interdisciplinarmente, de modo a integrar a estrutura da língua e seus aspectos socioculturais. Assim, estes textos necessitam articular-se como atividades de linguagem, visto que a linguagem consiste numa atividade humana e assim também se representa a literatura. Portanto, como aprendizes da LI mediados por uma abordagem interdisciplinar dos textos literários, os alunos entram em contato com aparelhos autênticos da cultura dos nativos, sendo convidados a interagirem, confrontarem e construirão saberes.

Igualmente, compreendemos que o ensino de LI, além de promover contato com recursos linguísticos da língua e uma expansão do conhecimento de mundo, é capaz de também estimular o leitor a “interagir com os textos e produzir significados e contribuir para a sua formação como leitor” (YAMAKAWA, 2013, p. 180). Por conseguinte, esse aluno/leitor adota a leitura literária como uma situação de interação verbal com o texto, e “cria um contexto de experiência literária” (LANGER, 1994), construindo conexões pessoais, históricas, culturais ou

³³ If you decide to use literary texts in the L2/FL classroom, remember that the task is not to have students study literature; it is to plan lessons around Works of literature, beginning with shaping of goals and objectives that will focus their language learning.(AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 163)

conceituais e oferecendo possibilidade de exploração e relação entre texto, literatura e vida.

A esse respeito, McGee (2001, p. 2-3³⁴, nossa tradução) afirma que:

A literatura é uma maneira de experimentar um modo de vida, um período de tempo, uma cultura, uma emoção, um ato, um evento que você não é capaz de outra forma, disposto (como, por exemplo, no caso de assassinato) ou capaz de encontrar de qualquer outra maneira. A literatura, então, abre portas para experiências de vida novas e diferentes. [...] Ler literatura, então, aprimora suas habilidades críticas de leitura.

Reforça-se, aqui, a condição interacionista da leitura literária em LI, posto que o texto se mostra capaz de, no ato da leitura, oferecer ao aluno aplicações linguísticas (gramaticais, semânticas e estilísticas), conhecimentos sobre diferentes culturas, tradições, sociedades e pessoas, além de contato com um mundo ficcional repleto de maravilhas e mistérios que suscitam emoções, reações e ideias. Na outra mão, o aluno/leitor codifica interpretações baseadas em conhecimentos pessoais, além de utilizar a imaginação para promover o raciocínio criativo e consequentemente desenvolver a capacidade de pensamento crítico. Essa abordagem, aplicada à leitura literária, “amplia os horizontes dos aprendizes e os torna conscientes de outras culturas, além de desenvolver suas habilidades de comunicação intercultural” (BABAEE; YAHYA, 2014, p. 84³⁵, nossa tradução).

Por possuir riqueza linguística inegável, entendemos que outro fator determinante à abordagem interacionista ao ensino de LI encontra-se no conteúdo cultural dos textos e a relevância potencial destes para a realidade de vida dos alunos (AEBERSOLD; FIELD, 1997). Neste ponto, ressaltamos a importância de uma escolha de material que considere os aspectos culturais a serem trabalhados pelo texto, de modo que estes permitam que a leitura se aproxime de uma atividade prazerosa ao aluno. Diante da relação com a realidade dos alunos, percebemos que textos que apresentam assuntos centrais e relacionais com suas vivências, como relacionamentos, trabalho, adaptação cultural e música, despertam maior envolvimento e, consequentemente, uma maior interação.

Assim, por meio do contato, o caráter interativo da literatura desdobra-se nas inferências de relações sistêmicas e esquemáticas inerentes ao texto e imprescindíveis à aprendizagem de LI. Portanto, a opção pelo uso do texto literário neste ensino pode resultar na fálicitação da

³⁴ literature is a way to experience a way of life, a time period, a culture, an emotion, a deed, an event that you are not otherwise able, willing (as, say, in the case of murder), or capable of encountering in any other manner. Literature, then, opens doors to new and different life experiences. [...] Reading literature, then, enhances your critical reading skills. (MCGEE, 2001, p. 2-3)

³⁵ “broadens the learners’ horizons, and makes them aware of other cultures, and also develops their intercultural communication skills” (BABAEE; YAHYA, 2014, p. 84)

aprendizagem da língua-alvo e seu uso, visto que os sujeitos constroem o seu conhecimento linguístico ao passo que são munidos de repertório sociocultural relacionado. Desta maneira, os alunos são postos em processo de interação com o texto e seus pares, aperfeiçoando suas habilidades comunicativas.

A leitura literária torna-se, portanto, um oportuno meio de interação, uma vez que

o mundo da ficção criado retrata isso em situações contextualizadas, e gradualmente revela os códigos ou suposições que moldam essa interação. Além disso, do ponto de vista do professor, a literatura, que fala tanto ao coração quanto à mente, fornece material com alguma cor emocional, que pode ter um contato mais completo com a própria vida do aluno e pode contrabalançar o efeito mais fragmentado de muitas coleções de textos usados em sala de aula (COLLIE; SLATER, 1987, p. 2³⁶, nossa tradução).

A partir da finalidade de leitura e compreensão, media-se o mundo do leitor e do autor, de maneira que a leitura literária interativa se desenvolve pela capacidade discursiva e pelas situações comunicativas de aprendizagem. Assim, “os textos deveriam fazer uso de e ampliar o conhecimento de formas do aprendiz ao mesmo tempo que desenvolvem o seu conhecimento de uso, derivando da capacidade de leitura da habilidade de compreensão” (WIDDOWSON, 2005, p. 127). Logo, uma atividade que promova o equilíbrio entre as considerações do autor, o contexto textual e a interpretação do leitor, define-se como prática que compreende a leitura como um fenômeno social (LEFFA, 1996). Igualmente, consideramos que a leitura literária em LI constrói múltiplos significados, a serem elaborados e reelaborados mediante uma atividade que relate autor-texto-leitor em unidades que favoreçam a natureza social da linguagem,.

Portanto, por meio da experiência literária, o aluno lê e interage com a LI enquanto patrimônio linguístico e cultural de um povo. Essa variedade de premissas propicia a discussão sobre a cultura, de modo a abranger a visão de mundo do aluno e constituir ferramenta para formação humanística. Embasando-se em Cândido (2011), afirma-se que a proposta de leitura literária não só garante um rico material linguístico para a aula de LI, como assegura ao aluno o acesso democrático a bens culturais enquanto direitos, fomentando a construção de valores individuais e coletivos.

Assim, o uso da leitura literária como abordagem interacionista mostra-se essencial para que o aluno aprendiz de uma nova língua observe as possibilidades de análise e compreensão

³⁶ The created world of fiction portrays these in contextualized situations, and this gradually reveals the codes or assumptions which shape such interaction. Moreover, from the teacher's point of view, literature, which speaks to the heart as much as to the mind, provides material with some emotional color that can make fuller contact with the learner's own life, and can thus counterbalance the more fragmented effect of many collections of texts used in the classroom. (COLLIE; SLATER, 1987, p. 2)

dos mundos a ele acessíveis. Nesse sentido, essa abordagem configura-se como um recurso interessante na promoção de conexão de alunos com o texto, a língua, a cultura, com o outro e o mundo. Uma vez que o trabalho com literatura no ensino de LI deva privilegiar a discussão quanto às possibilidades diversas de aprender a falar e escrever na língua-alvo, a depender do contexto em que este ensino se insere, buscamos apresentar, no quadro abaixo, a síntese de um modelo de leitura interativa voltada para a sala de aula:

Quadro 4 - Modelagem de leitura literária interacionista

Interação	Possíveis ações com texto literário	Bases teóricas
Interação sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação dos aspectos linguístico aprendidos na interação em LI; • Conversação para participação, negociação e interpretações de percepções sobre o texto; • Atividades para pré-leitura, durante e pós-leitura para maior interação entre alunos e professor. 	<p>“É essencial para nós que as atividades provoquem interação entre leitores e texto [...], e entre os leitores mesmos, incluindo o professor”. (DUFF; MALEY, 2003, p. 5³⁷, nossa tradução)</p> <p>Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. (CANDIDO, 2011, p. 177)</p>
Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento prévio para interagir com a informação básica do texto para estruturar um determinado; • Atividade de compreensão literal e inferencial, com debates sobre configuração, personagens, enredo; e investigações, interpretações e configurações a respeito de personagens, temas e do ponto de vista do autor; • Estudo de aspectos linguísticos e das técnicas de comunicação. Com atividades linguística para melhor compreender a língua, e aperfeiçoar a capacidade leitora; • Investigação dos fatores socioculturais do texto, decisivos à compreensão da estrutura social, dos valores e ideologias. • Ampliação da visão de mundo, a partir de elementos, sociais, políticos, históricos, do contexto do nativo; • Relação do texto com outras modalidades filmes, seriados, <i>mangás</i>, gibis, música, jogos digitais; • Comparação de significados dentro do texto, no contexto do nativo e no seu próprio contexto. 	<p>“Os textos literários proporcionam exemplos de recurso de linguagem usados em sua totalidade, ou seja, de diversas formas. O leitor, por sua vez, exerce um papel de interação ao trabalhar com tais textos e compreender melhor a língua” (CORCHS, 2006, p. 27).</p> <p>“Ele (<i>texto literário</i>) oferece um contexto cuja exploração e discussão do conteúdo (que, se apropriadamente escolhido, pode ser importante motivação para estudo) leva à percepção natural da linguagem usada”. (BRUMFIT; CARTER, 2000, p. 15³⁸, nossa tradução e grifo)</p> <p>A leitura de textos literários em sala de aula de língua inglesa implica na interação do leitor com aquilo que está sendo lido. O leitor precisa inferir interpretar, participar, negociar o significado dentro do texto. [...] Também, a leitura pode proporcionar ao leitor uma ampliação da sua visão de mundo, seja de elementos, sociais, políticos, históricos, ou de um contexto específico. Por isso, a leitura de textos literário em sala de aula se faz importante. (YAMAKAWA, 2013, p. 179)</p>

Fonte: Levantamento teórico feito pela pesquisadora

³⁷ It is vital for us that the activities provoke a genuine interaction between the reader and the text [...], and between the readers themselves including the teacher! (DUFF; MALEY, 2003, p. 5)

³⁸ It offers a context in which exploration and discussion of content (which if appropriately selected can be an important motivation for study) leads on naturally to examination of language (BRUMFIT; CARTER, 2000, p. 15)

Com base na teorização apresentada, busca-se estruturar, no próximo tópico, o uso e as implicações da literatura em LI no desenvolvimento de uma abordagem de ensino objetivada na formação linguística e crítica.

3.2 Literatura em li: contribuições linguísticas e críticas

Uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação e a transformação final tem caráter universal (HAROLD BLOOM, 2001, p. 17).

Com base nos conceitos de leitura literária descritos no tópico anterior, validamos as contribuições da literatura no ensino/aprendizagem significativo LI. Por conseguinte, neste tópico, buscaremos abranger o objetivo proposto de verificar em que aspectos a literatura colabora para a promoção da consciência linguística e crítica em LI. Parte-se, portanto, de uma visão de ensino de línguas que implique uma conexão entre a utilização da literatura em LI; o ensino/aprendizagem do conhecimento sistêmico; e a inclusão de uma dimensão do conhecimento de mundo – partes integrantes da competência comunicativa.

Para Lazar (1993), a literatura no ensino de LI é capaz de refletir as diversidades linguísticas e socioculturais inseparáveis da linguagem. Em conformidade com este ideário, entendemos que o desenvolvimento de um ensino de LI, em contextos de sala de aula, ancorado no uso de textos literários, possibilita ao aluno sua inserção em uma dimensão diferente de construção do conhecimento. Reflete-se, assim, as formas de escrita do nativo, a possibilitar que o aluno aprenda sob uma noção comunicativa cujo conhecimento da língua se dê a partir de estruturas linguísticas e sociais típicas da língua-alvo.

Neste sentido, o presente tópico aborda a relação entre o uso da literatura na sala de aula e a possibilidade de desenvolvimento efetivo de capacidades de caráter linguístico e crítico da LI. Inicialmente, tratemos do conceito de consciência linguística, baseada nos estudos de Canale e Swain (1980), Celce-Murcia (1995, 2007), Lorandi (2011), Ançã (2015), entre outros. Posteriormente, nos aprofundaremos no conceito de consciência crítica no ensino de LE, estudado por Pennycook (1994; 2001), Moita Lopes (2003) e também por Fortes (2018), que estrutura seu estudo a partir de Fairclough (1992). Em seguida, apresenta-se, em consonância com Brumfit e Carter (2000), Lazar (1993), Mota (2010) e Candido (2011, 2006), uma reflexão a respeito de como o trabalho com literatura pode abranger as concepções mencionadas, de modo a oferecer, segundo especulamos, um ensino/aprendizagem formativo de LI.

3.2.1 Do conceito de consciência linguística

Conforme apresentado no tópico 2.1, o ensino de LI no Brasil tem sido, tradicionalmente, destinado ao estudo de regras gramaticais permeadas por memorização, com uma separação entre as habilidades de ler, ouvir e escrever, e com foco na atividade de leitura. Esse trabalho com o texto, contudo, ainda se formulou como premissa de caráter estrutural da língua, a servir de pretexto para uma aplicação de gramática contextualizada – que pouco ou quase nada colaborava ao aprendizado da língua em estudo. A orientação dessa perspectiva de ensino, convencionada no país, resulta numa divisão do conteúdo escolar, baseando-o no ensino de pontos estruturais da língua-alvo. Diante da corrente fundamentação de uma distinta perspectiva de ensino, torna-se necessário apresentarmos e diferenciarmos o conceito de competência e de consciência linguística, de maneira a postular como a adoção de cada uma dessas abordagens implicaria, positiva ou negativamente, no desenvolvimento de práticas e atividades de leitura em salas de aula de LI.

O conceito de competência linguística, postulado por Chomsky no final dos anos 1950, baseou-se na teoria inatista, mas de forma que a língua continuava a ser vista como um conjunto de estruturas gramaticais. Essa perspectiva, no entanto, abalou a concepção behaviorista de ensino de línguas, reforçando um caráter estruturalista posto a partir de um novo diferencial: o de não apenas descrever a língua, mas entendê-la como um sistema de regras que justifiquem as possibilidades estruturais. Chomsky (1978) reconhecia a existência do viés pragmático da língua, mas propunha separar a pragmática e a semântica do estudo gramatical. Essa colocação nos permite compreender que, se por um lado Chomsky avançou no sentido de definir conceitos favoráveis ao ensino de línguas, por outro, ao separar o estudo estrutural da língua dos elementos socioculturais, emocionais e psicológicos, não abrangeu, de certo modo, a totalidade da linguagem enquanto atividade humana, limitando o conhecimento em relação à língua aprendida.

Em vista do fato de que a teoria de Chomsky não se destinou à análise e estudo de concepções teóricas da linguagem voltadas ao específico ensino de LE, depreendemos o ideário de Amaral (2007), a inferir que, como consequência da adoção do conceito de competência linguística, o trabalho do professor tenderá a seguir proposta pedagógica gramatical no processo de ensino de LI. Para Amaral (2007, p. 71):

Se o conceito de competência linguística estiver subjacente à prática pedagógica, o professor se preocupará apenas em fazer com que os estudantes estudem as formas gramaticais da língua. Muito tempo e energia serão dedicados para se estudarem as

regras gramaticais [...] A análise asséptica da língua levada a cabo por Chomsky e seus seguidores tem uma razão de ser, mas não é o tipo de análise apropriado para o ensino de línguas estrangeiras.

Pode-se afirmar, assim, que o ensino direcionado pela competência linguística e seus materiais didáticos tende-se a seguir unicamente a linha grammatical, não relacionando a aprendizagem estrutural da língua à sua função. Contrariamente a essa concepção de ensino, postulamos, com base em Widdowson (2005), que um trabalho de leitura em LI deve se organizar a partir de exercícios que não visem apenas o preenchimento de lacunas ou o reforço à tradução, mas que proporcionem práticas de reflexão sobre a língua e suas diferentes possibilidades de construção.

Assim, em reação ao conceito de competência linguística, fundamenta-se a ideia da competência comunicativa, estudada por Hymes (1972) e Widdowson (2005), e aprofundada por Canale e Swain (1980). Essa concepção entende a língua como meio de levar o indivíduo a se comunicar, configurando-se conceito que aprofunda a compreensão da língua a partir da consideração de elementos relacionais ao “domínio” do código em si. Assim, vocabulários, regras gramaticais, pronúncia e estrutura frasal associam-se aos conceitos sociossemânticos e humanizados da língua. Nesse sentido, ainda que o viés estruturalista represente uma concepção relevante ao ensino de línguas, verifica-se que este não exige que a aprendizagem se estabeleça alicerçada em uma significação, e tampouco na compreensão ou na interpretação. Constitui, portanto, uma premissa que destoa da proposta aqui em validação, baseada no conceito de consciência linguística.

Dada tais concepções, entende-se que, enquanto direcionamento metodológico em sala de aula, a escolha e os motivos de adoção de uma determinada faceta linguística impactam diretamente no resultado de ações pedagógicas. Assim, uma inadequação pode acarretar em um insucesso escolar, social e pessoal, principalmente ao se levar em consideração a importância do estágio formativo do aluno. Assentes nisto, Canale e Swain (1980), assim como Widdowson (2005), dimensionam a teorização de Hymes (1972) em um aspecto pedagógico voltado ao ensino de LE, especificidade na qual Chomsky não se ateve.

Denomina-se, deste modo, a competência comunicativa, em que a competência linguística de Chomsky não é completamente descartada, mas reclassificada como competência grammatical, parte integrante de um ensino de língua interacional mais amplo. Em definição:

A competência comunicativa é composta minimamente de competência grammatical, competência sociolinguística e estratégias de comunicação, ou ao que nos referiremos como competência estratégica. Não há forte motivação teórica ou empírica para a

visão de que a competência gramatical é mais ou menos crucial para a comunicação bem-sucedida do que a competência sociolinguística ou a competência estratégica. O principal objetivo de uma abordagem comunicativa deve ser facilitar a integração desses tipos de conhecimento (CANALE; SWAIN, 1980, p. 27³⁹, nossa tradução).

Assim posto, afirma-se que estes componentes, quando integrados, tornam-se determinantes para compreensão e produção de enunciados, a não se concentrarem somente no estudo de frases como unidades linguísticas isoladas, mas a compreenderem que o conhecimento das regras e características da língua só se tornam úteis se o aprendiz for capaz de abstrair sua função. Em concordância com a concepção de competência comunicativa de Canale e Swain (1980), podemos formular que um ensino de LI fundamentado exclusivamente na competência linguística não é capaz de garantir a profundidade de uma consciência linguística, visto que esta pressupõe uma relação de aprendizagem consciente das funções e usos sociais.

Também constatamos, ainda por meio da teorização de Canale e Swain (1980) e Widdowson (2005), que o extremo oposto de um ensino baseado apenas nas habilidades linguísticas, também não assegura, por si só, a consciência linguística, já que ela exige, no fazer pedagógico, também uma dimensão de praticabilidade e de uso das regras e suas atribuições de valor semântico. Deste modo, tanto a ênfase exclusiva ao aspecto gramatical mecânico quanto o foco no espectro das habilidades linguísticas dificultam o desenvolvimento de capacidades comunicativas, especialmente no que tange ao trabalho com a leitura – que requer o desenvolvimento de capacidades comprehensivas e interpretativas.

Portanto, um ensino e aprendizagem de LI na educação básica, assentado numa visão que priorize tanto o conhecimento sistêmico quanto esquemático da língua, consiste num processo que comprehende a totalidade da atividade humana presente na língua. Quanto ao trabalho com a leitura, mostra-se importante relacionar, no interim do texto, as escolhas gramaticais e lexicais da língua-alvo – elementos correspondentes ao nível estrutural/formal –, com a semântica e o conhecimento de mundo, que possibilita práticas que se estabelecem no contato com culturas, vivências e ideologias. Assim sendo, entende-se que “as práticas leitoras em língua inglesa comprehendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes”

³⁹ Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence. There is not strong theoretically or empirical motivation for the view that grammatical competence is any more or less crucial to successful communication than is sociolinguistic competence or strategic competence. The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge... (CANALE; SWAIN, 1980, p. 27)

(BRASIL, 2018, p. 244). Essa relação mostra-se capaz de ampliar a visão local e global, de modo que o conhecimento do processo em que a aprendizagem ocorre coopera para que ocorra a comunicação.

Dentro dessa perspectiva, destacamos, novamente, a noção de competência utilizada por Canale (1983), a estabelecer que haja, no processo de ensino/aprendizagem de LI, um duplo conhecimento da linguagem: como ciência e como ação, e em caráter teórico e prático, para que o aluno entenda quais são seus saberes e como efetivamente utilizá-los. Sucintamente, a ênfase no ensino exclusivo da norma gramatical não parece garantir o próprio conhecimento sistêmico, visto que este exige que as competências linguísticas se relacionem com experiências concretas e participativas de produção da língua. Ademais,

A teoria de competência comunicativa interage (de modo ainda não especificado) com a teoria da ação humana e com outros sistemas de conhecimento humano (exemplo: conhecimento de mundo). Afirmamos ainda que a competência comunicativa, ou mais precisamente, sua interação com outros sistemas de comunicação é observável indiretamente no desempenho comunicativo real (CANALE; SWAIN, 1980, p. 29⁴⁰, nossa tradução).

Sob esse aspecto, podemos conceber que o conceito de aprendizagem da língua depende de um uso reflexivo, uma vez que requer negociação de sentidos e interação por parte do aprendiz. Compreendemos também que este processo possui uma dimensão particular – a depender do conhecimento formal que cada indivíduo tem da língua –, mas que a efetivação da aprendizagem é coletiva, haja vista que está atrelada aos contextos socioculturais e fatores abstratos, como percepções, sensações e emoções. Diante deste prisma, justifica-se a validade de objetivar a formação de uma consciência linguística aos fins de uma aprendizagem de língua significativa.

Canale e Swain (1980) e Celce-Murcia et al. (1995), que avançaram em relação às representações da competência comunicativa, pontuam ainda que cabe, ao domínio do saber, usar, saber como se usa e os porquês do uso, característica central à competência discursiva. Os autores ainda consideram que, na aprendizagem de LE, as demais competências convergem para que o aprendiz, via leitura, escrita, fala ou audição, torne-se capaz de promover um discurso na língua-alvo. Sobre o intento pedagógico, Celce-Murcia (2007) propõe aos professores uma perspectiva enfocada na competência comunicativa: uma proposta de ensino a

⁴⁰ a theory of communicative competence interacts (in as yet unspecified ways) with a theory of human actions and with other systems of human knowledge (e.g.: world knowledge). We assume further that communicative competence, or more precisely its interaction with other systems of knowledge, is observable indirectly in actual communicative performance. (CANALE; SWAIN, 1980: 29).

compreender que as escolhas linguísticas realizadas para determinado uso se dão em um processo consciente e que representa as experiências de mundo do usuário.

Este direcionamento deve-se ao fato de que

o desafio pedagógico está no fato de que os professores de segunda língua e de língua estrangeira geralmente têm consciência e conhecimento muito maiores das regras linguísticas do que os comportamentos e expectativas socioculturais que acompanham o uso da língua-alvo (CELCE-MURCIA, 2007, p. 45⁴¹, nossa tradução).

Portanto, sob o viés da consciência linguística, um erro ou a falta de conhecimento quanto a um aspecto social ou cultural pode ser mais prejudicial para a compreensão/expressão da língua aprendida do que um erro gramatical. Deste modo, o princípio da consciência linguística não está no domínio de normas, mas sobretudo no ato de tomar da língua em todas suas dimensões. Ainda em concordância com Celce-Murcia (2007), concebemos que o ensino de LI, entendido a partir destas proposições, pode levar aluno e professor a melhor compreenderem o mundo que os cerca. Por conseguinte, possibilita-se que alunos e professores ampliem seus conhecimentos quanto à língua ensinada/apreendida. Em síntese,

adotar o conceito de competência comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras tem implicações muito mais positivas. Afinal, o professor sabe que os estudantes não devem se limitar ao estudo das estruturas gramaticais, apesar de os estudantes precisarem ter conhecimento gramatical também. Assim, ele vai propiciar aos estudantes meios de se tornarem conscientes a respeito de quando usarem as estruturas gramaticais, de quais estruturas são apropriadas em quais situações (AMARAL, 2007, p. 72).

A considerar estes fatos, constata-se que o exercício de conhecer o funcionamento da LI permite ao aluno manusear a língua-alvo e a discernir quanto ao funcionamento desta por meio da verificação, ratificação e/ou ampliação dos saberes que nela e por meio dela já foram produzidos (LEVELT; SINCLAIR; JARVELLA, 1978). Por isso, revalidamos a adoção da competência comunicativa como teoria que comungue ao desenvolvimento do conceito de consciência linguística, a considerar que esta envolve reflexão, análise ou controle intencional sobre vários aspectos da linguagem, assim tornando-se um pré-requisito para aquela.

No que se refere ao entendimento de consciência linguística no ensino de línguas, propomos a definição de Lorandi (2011), a qual afirma que “a consciência linguística pode ser

⁴¹ “The pedagogical challenge lies in the fact that second and foreign language teachers typically have far greater awareness and knowledge of linguistic rules than they do of the sociocultural behaviors and expectations that accompany use of the target language.” (CELCE-MURCIA, 2007, p. 45)

definida como o alcance de determinados níveis de representação mental”. Esta é, portanto, um caminho para manipular a língua de modo a refletir sobre esta a partir de sua função e natureza na aprendizagem, a evidenciar, durante o processo, as facilidades e dificuldades (PRATT; GRIEVE, 1984). Esse processo torna-se pertinente e significativo, principalmente no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita.

Em concordância, Ançã (2015) sustenta que o trabalho com a língua, sob a visão da consciência linguística, consiste numa abordagem promissora para uma educação linguística. A autora, posteriormente, endossa a validade desta perspectiva para o específico ensino/aprendizagem de LE, constatando que “no caso de um público de língua não materna no que diz respeito às línguas (LM e língua-alvo, que não estarão desligadas), possibilita a descoberta de novos modos de as olhar, de as encarar e de as aprender” (p. 85). Por meio dessa afirmação, a autora reconhece as potencialidades da língua que, para além da representação sistêmica, permite compreender e elaborar sentenças automaticamente.

A consciência linguística, assim, ocorre quando se é capaz de refletir e utilizar a língua, entendendo-a como representação do pensamento num exercício de explicitar aquilo que está implícito. Neste espaço, podemos compreender que a construção de uma consciência sobre a língua apresenta-se como uma proposta relevante e promissora no âmbito da educação de línguas, a representar potencialidades tanto ao ensino da LM, quanto da LE. Em adendo, “também sabemos que uma certa sofisticação em manipular conscientemente a linguagem é um requisito para aprender a ler e escrever” (LEVELT; SINCLAIR; JARVELLA, 1978, p. 11⁴², nossa tradução).

Esta capacidade de manuseio consciente da língua leva o aluno a perceber seu funcionamento, de modo a questionar, confirmar e ampliar seus conhecimentos (meta)linguísticos (LORANDI, et al., 2017). Aspecto que permite observarmos que a relação entre consciência linguística e ensino/aprendizagem de LI como LE, demonstra evidências que colaboram para um desenvolvimento integral. Neste sentido, postula-se que

a partir do momento em que o aprendiz percebe que há uma diferença entre a estrutura de uma e de outra língua, quando comparadas, ele demonstra ter consciência linguística em relação às duas línguas ou, pelo menos, de uma delas.[...]. Partindo do pressuposto de que língua e cultura são elementos intrinsecamente ligados, conclui-se que consciência linguística e cultural estão interligadas e podem aumentar o sucesso do aprendiz na aprendizagem de uma determinada LE (LORANDI, et. al. 2017, p 75).

⁴² We also know that a certain sophistication in consciously manipulating language is a requirement for learning to read and write. (LEVELT; SINCLAIR; JARVELLA, 1978, p. 11)

Numa concepção mais específica, para que a aula de LI promova ao aluno a possibilidade de construir-se de forma identitária e reflexiva, esta deve assumir a consciência como um fenômeno social (VYGOTSKY, 2015). Dessa forma, o ensino/aprendizagem de LI se apresenta com base em um modelo interpessoal e social, que considera a consciência e as interações sociais, estruturando-se em quatro níveis hierárquicos: um primeiro, conhecido como *affordance*⁴³; um segundo, definido como *awareness/attention/focusing*⁴⁴; um terceiro, denominado *consciência epilingüística* e/ou *metalingüística*; e um estágio final, nomeado *consciência crítica* (VAN LIER, 1998).

Por meio da leitura literária em LI, por exemplo, o aprendiz em estágio inicial parte da percepção mais global e elementar do texto, associada a conhecimentos que o aprendiz já possui. Em seguida, o aluno/leitor passa por um conhecimento mais exato dos objetos e acontecimentos, a observar e abarcar, na linguagem literária, traços linguísticos da linguagem de uso cotidiano. Conduzindo-se ao terceiro nível, tem-se o desenvolvimento dos controles prático-narrativos e acadêmico-técnicos, que ocorrem na percepção de que os recursos linguísticos da literatura, comuns da linguagem cotidiana, possuem uma devida implicação estética ou de significado. Resulta-se, assim, no último estágio, que se desdobra à aplicação madura da LI, permitindo investigação, a análise e a crítica (VAN LIER, 1998; BABAEE; YAHYA, 2014).

Ressaltamos ainda que, além de auxiliar na aprendizagem de atividades de aspecto mais técnico, como é o caso da leitura, o uso da consciência linguística no ensino/aprendizagem de LI possibilita a percepção e a reflexão quanto à natureza da linguagem, estágio que só é possível atingir mediante o que James e Garrett (1991) nomeiam como domínios constitutivos dessa consciência. Estes domínios encontram-se também caracterizados nos estudos de Ançã (2015, p. 86):

- domínio afetivo – prende-se com o desenvolvimento de atitudes, de curiosidade, interesse, sensibilidade pela língua;
- domínio social – tem em conta a presença das minorias étnicas e das suas línguas, assim como a variedades da mesma língua, e recorre à LA⁴⁵ como instrumento de harmonização social;
- domínio ‘de poder’ – abarca dois aspectos complementares: (i) a linguagem como instrumento de manipulação política ou outra (referência a Paulo Freire e ao conceito de conscientização, mas, também, aos ‘novos’ ímpetos da LA, com Norman Fairclough: Consciência Linguística Crítica); (ii) o controle que o sujeito pode exercer sobre a língua e sobre a sua aprendizagem;

⁴³ Em português: conformidade.

⁴⁴ Em português: conscientização/atenção/ focalização

⁴⁵ No contexto específico desse estudo, LA é sigla usada pela autora Ançã (2015) para o termo em inglês, *language awareness*, que se traduz em português para consciência linguística.

- domínio de realização – relaciona a tomada de consciência com a melhoria do desempenho linguístico;
- domínio cognitivo – relacionando a linguagem e o pensamento, implica a reflexão sobre a língua (contrastes, unidades, funções das línguas), ou seja, uma dimensão analítica que ultrapassa o estudo das formas e das regras.

Diante destes pontos destacados, consideramos que perceber os domínios constitutivos da linguagem, no ensino de LI, auxilia o aluno a compreender o mundo da língua. Em associação, podemos entender que, ao limitar o ensino de LE ao contexto escolar, dificulta-se a apropriação da consciência linguística, de modo a resultar em um maior déficit na aprendizagem (JAMES; GARRETT, 1991). Portanto, o alcance destes domínios pressupõe o processo de tomada de consciência e, em uma esfera mais ampla, uma organização curricular que privilegie o controle espontâneo das operações linguísticas e a contínua capacitação de professores. Já em esferas mais específicas, mostram-se imprescindíveis atividades que envolvam vivências linguísticas e culturais, além de contato com outros falantes.

Ressaltamos, ainda, que a dimensão mais ampla do proposto ensino de LI necessita ser suportada por políticas educacionais, bem como por um projeto pedagógico escolar que pense a formação de consciência como uma ação interdisciplinar, concedendo ao ensino de LI devida relevância. Já na esfera mais específica, pontuamos o objeto desse estudo como uma válida proposta, ao abarcar domínios que facilitam a comunicação e o estabelecimento das relações sociais. O uso de um texto literário, afinal, dispõe dos benefícios de inclusão dos fatores sociais – incorporados em diferentes gêneros da literatura – e das vantagens de uma aplicação natural e significativa da linguagem.

As possibilidades em relação ao uso da literatura sob um viés dos domínios constitutivos da consciência linguística serão, neste estudo, posteriormente detalhadas na seção 5.2, intitulada “Implicações para a sala de aula de LI”. Por sua vez, ainda sobre a consciência linguística, Ançã (2015, p. 84-85) pondera que:

A temática da consciência sobre a língua, pela sua enorme relevância e produtividade, apresenta-se como uma abordagem extremamente promissora no âmbito da educação linguística. Pelas suas potencialidades e múltiplas focalizações permite ao professor perspectivar o ensino de uma língua de uma forma mais abrangente. [...] Do ponto de vista do aluno, implica-o no processo de aprendizagem promovendo, por um lado, a sua autonomia (tomando consciência do que sabe, do que não sabe e do que precisa ainda de aprender).

Com efeito, a capacidade de refletir sobre a língua e verbalizar essa reflexão torna-se um fenômeno característico, a resultar em uma aprendizagem pela conscientização linguística

(ANÇÃ, 2015). Em suma, podemos compreender que, por meio desta consciência, é possível constituir um ensino/aprendizagem de LI em nível afetivo – visto que motiva atitudes positivas frente a língua –, em nível cognitivo – notável no conhecimento e reflexão da língua –, e em nível social, que corresponde ao saber linguístico dimensionado como instrumento de socialização. Afinal, “Acreditamos que estar consciente linguisticamente gera mais sucesso na aprendizagem de uma determinada LE” (LORANDI, et al. 2017, p 75).

Em adendo, enfatiza-se que perspectivar o ensino/aprendizagem de LI a partir da consciência linguística colabora para a formação de um processo no qual, utilizando-se de um direcionamento ao trabalho com leitura literária, reafirma a importância dos domínios linguísticos ao desenvolvimento da aprendizagem. Concomitantemente, a exploração de aspectos cognitivos, sociais e afetivos pode, quando aliada às noções deste tópico, promover o compromisso social do ensino de línguas.

3.2.2 Do conceito de consciência crítica

A introduzir, no debate, o conceito da formação da consciência crítica em atividades educativas escolares, nos propomos a perquirir, ao longo dessa discussão, uma formação que vise a inserção do aluno no processo de produção de sua aprendizagem – e não apenas na apropriação do conhecimento como resultado. Logo, ensinar e aprender na sala de aula engloba não somente pressupostos teóricos, como também elementos que vão além da visão das relações pedagógicas. Outrossim, envolve conhecer o mundo e refletir sobre as possibilidades de transformação social

Nesse ponto, o ensino/aprendizagem de LI, especificamente, deve constituir um caráter crítico-participativo, conforme o proposto por Moita Lopes (2003). Na sala de aula de LI, ensinar e aprender em um processo consciente requer considerar a atividade como ferramenta à construção de identidades sociais específicas, situadas em determinadas práticas sistêmicas e críticas, visto que

os seres humanos são sujeitos e não objetos da história. Portanto, a escola tem que oferecer os meios para que o indivíduo participe nesse processo. No nosso campo de trabalho a escola deve então fazer uso de meios de instrução em LEs adequados ao seu contexto, que reflitam habilidades em LEs socialmente justificáveis e que estimulem a consciência crítica (MOITA LOPES, 2003, p. 76).

Portanto, analisamos a necessidade de que a aprendizagem da língua ocorra por meio da troca realizada em um contexto cultural, histórico e institucional, a superar práticas

curriculares simplistas e a colaborar para a autonomia e emancipação dos professores e de seus alunos. Entende-se o espaço escolar, nesse sentido, como um ambiente de construção de identidades dos alunos como cidadãos, oportunizando o desenvolvimento de suas consciências.

Em vista desses fatos, reforçamos um ensino de LI que supere a dita neutralidade e abarque a natureza política da língua aprendida. Assim, busca-se promover um ensino de LI que evite sua instrumentalização como ferramenta de mercado, de garantia de emprego ou de promoção do conceito de valorização da cultura estrangeira em detrimento da própria. Ao passo que contribui para o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural, o proposto ensino/aprendizagem de LI torna-se relevante por também constituir um meio de nortear o aluno em relação ao mundo ao qual a língua pertence, de modo a não proporcionar uma aculturação (PENNYCOOK, 1994).

Sob esse ideário, aplica-se o conceito de formação de consciência crítica na aprendizagem de LI. Nesse sentido, não basta somente ensinar e aprender a língua-alvo a partir da percepção de sua natureza, tornando-se preciso que se desvele os motivos de seu aprendizado e o que este representa ideologicamente. Nesse enfoque, Pennycook (1994, p. 311⁴⁶, nossa tradução) infere que

[...] em termos gerais, pode-se dizer que a pedagogia do inglês no mundo é uma tentativa de capacitar alunos para escrever (falar, ler, ouvir) contra. A noção de voz, portanto, não é aquela que envolve qualquer uso da língua, as falácias vazias da aula comunicativa, mas deve estar atrelada à visão da criação e transformação de possibilidades (cf. Simon, 1987). As vozes que estamos tentando instigar os alunos a encontrar e a criar são vozes de contradição, que falam em oposição ao discurso global e local que limitam e produzem as possibilidades que formam as vidas de nossos alunos.

Diante da afirmação de que o ensino/aprendizagem de LI crítico pressupõe uma relação tangível ao aluno e sua voz, podemos afirmar que, aos fins de não produzir consumidores passivos das formas culturas hegemônicas, torna-se imprescindível que o ensino seja conduzido no interior de uma realidade dialética em LI. Assim, o aluno pode entrar em contato com a cultura e a língua do outro por diversos meios, a levantar diásporas e aproximações, percebendo elementos para além de sua própria cultura. No processo desta aprendizagem da língua-alvo, para além da parte sistêmica, o aluno deve ser convidado/estimulado a posicionar-se.

⁴⁶ “In broad terms, then, one might say that a critical pedagogy of English in the world is an attempt to enable students to write (speak, read, listen) back. The notion of voice, therefore, is not one that implies any language use, the empty babble of communicative language class, but rather must be tied to a vision of the creation and transformation of possibilities (cf. Simon, 1987). The voices that we are seeking to help students to find and to create are insurgent voices, that speak in opposition to the local and global discourses that limit and produce the possibilities that frame our students’ lives” (Pennycook, 1994, p. 311).

O fato de que o ensino de LI começa a ser entendido em sua função dialógica – isto é, construído a partir perspectivas linguísticas atreladas às perspectivas socioculturais – assume relação com a teoria de competência comunicativa, pois “se o objetivo do ensino da língua é a competência comunicativa, o ensino da língua deve ser integrado à instrução cultural e transcultural” (CELCE-MURCIA, 2007, p. 51⁴⁷, nossa tradução). Por esse ângulo, ensinar LI a partir da competência proposta serve à difusão de conhecimento científicos, possibilitando o desenvolvimento pela linguagem e um trabalho legítimo. Por consequência, aprender LI avança na promoção da formação humana, porquanto incentiva o desenvolvimento das funções mentais superiores, frutos da interação social, da cultura e da história – a representar uma integração das práticas sociais ao funcionamento biológico.

A aquisição de consciência crítica é, no ensino/aprendizagem de LI, um processo pelo qual qualquer indivíduo, convededor de sua própria prática e aprendizagem, torna-se mais crítico frente aos discursos ideologicamente investidos a que é submetido no meio social (FAIRCLOUGH, 1992). Neste aspecto, postulamos a possibilidade da apropriação de conhecimentos do universo social, histórico e cultural – presente nas linguagens e refletido na sala de aula de LI – promoverem incentivo e fortalecimento a uma efetiva cidadania. Para Brydon (2011), Moita Lopes (2003) e Pennycook (1994), a sala de aula de LI deve permitir ao aluno se preocupar com aspectos sociopolíticos relativos ao mundo em que vive, haja vista que a linguagem se expressa em manifestações e representações de interesses, culturas, ideologias, lutas e transformações.

Pennycook (2001) ainda aprofunda e reafirma a importância do ensino/aprendizagem crítico e, portanto, responsável, ao inferir que o ensino de línguas tem como ação imprescindível a própria concepção da criticidade. Nesses termos, Bergamo (2004, p. 559) engloba o conceito de Fairclough, aludindo que

reduzir a função da escola a treinar habilidades, esquecendo-se do conflito existente na sociedade, não deve ser a função da escola. A necessidade de se ir além de um modelo de adequação é fundamental e o autor enfatiza a utilidade de se trabalhar com a noção de conscientização crítica da linguagem, ou seja, prover os alunos com capacidade e conhecimento essenciais de forma que possam usar o padrão ou não quando acharem necessário. Os alunos devem ser informados que contribuem por meio de sua prática para ajustar e reajustar a ordem sociolinguística - para reproduzir ou transformá-la.

⁴⁷ “If the goal of language instruction is communicative competence, language instruction must be integrated with cultural and cross-cultural instruction.” (CELCE-MURCIA, 2007, p. 51)

Sob estes aspectos, defendemos a formação da consciência crítica pelo ensino/aprendizagem de LI, de modo a intentar não somente o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também a formação de indivíduos críticos que interajam com a língua e a seu respeito refletem. A formulação da proposta de ensino norteadora deste trabalho, elaborada sob o viés da consciência crítica em sala de aula de LI, reporta-se de modo indissociável às atividades de leitura crítica, pois como sugere Jordão e Fogaça (2007), estas constituem ações interativas com o discurso, a relacionarem experiências, conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos. Assim, entendemos que essas atividades permeiam uma integração entre leitor, texto, autor e outros leitores. Como resultado, o trabalho com a leitura literária em LI, relacionado à perspectiva de formação da consciência crítica, representa um ensino que permite aos alunos atribuir significados, elaborar noções de mundo, pensarem reflexivamente e, sobretudo, posicionarem-se frente ao mundo.

Ao associar a possibilidade de construir a consciência crítica via leitura de textos em LI, possibilitamos a ação dos interlocutores de comunicarem-se e buscarem saber, reflexivamente, sobre o que aprenderam, o porquê aprenderam e como essa aprendizagem pode ser aplicada na transformação do mundo individual ou coletivo. A leitura pode, como resultado, conduzir ao engajamento⁴⁸, aspecto indissociável da natureza da linguagem, quando se intenta que os envolvidos no ato comunicativo não apenas absorvam a natureza da linguagem, mas debatam sobre ela. Assim, os alunos, por meio da linguagem e inseridos nesta, tornam-se capazes de agirem criticamente, em conformidade com o exposto por Silva (2011, p. 22):

Um dos instrumentos fundamentais na briga pela democracia é exatamente a leitura, vista aqui como uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita e, portanto, como um meio de conhecimento e crítica dos fatos históricos, científicos... E como um dos meios mais práticos, ao lado da palavra oral de que o povo pode lançar mão a fim de comunicar e fazer as suas ideias, interesses e aspirações.

O autor reitera o valor da leitura e retoma a concepção de um ensino/aprendizagem de LI associado à competência comunicativa. Reforça-se que esta, por sua vez, encontra-se intimamente ligada à formação humanística, uma vez que a interpretação crítica de textos, a valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos e a promoção de debates acerca das

⁴⁸ Conceito de engajamento adotado neste estudo refere-se à capacidade de adquirir informações, interagir como elas a partir de um conhecimento já preexistente para então construir significados pessoais (PENYCOOK, 1994). É por nós tomado como um olhar crítico e uma posição apreciativa de discursos.

ideologias permeadas no discurso constroem um conhecimento aplicável dentro e fora da sala de aula (FORTES, 2018).

Nesse interim, sugerimos as atividades de leitura literária como instrumentos pertinentes a uma proposta de ensino de línguas voltada para a formação da consciência crítica, haja vista que o ato de ler envolve processos perceptivos e cognitivos. As leituras de textos literários no ensino podem ser entendidas como “ampas oportunidades para os alunos de contribuir e dividir suas próprias experiências, percepções e opiniões. Pela sua própria natureza, o texto literário concede acesso a várias experiências pessoais que cada aluno possui” (DUFF; MALEY, 2003, p. 6⁴⁹, nossa tradução).

A literatura, ao ser escolarizada, assume seu papel socializador e transformador, devendo incumbir-se de sua função humanizadora. Afinal, esta pode desempenhar impactos positivos à formação, ampliando o ponto de vista da relação dos homens com os homens e dos homens com o mundo (YAMAKAWA, 2013). Reside, aqui, outro papel da literatura em aulas de língua inglesa, o de subsidiar e compreender um olhar crítico e apreciativo do discurso. Em conformidade, Mota (2010, p. 103) defende que:

Ao situar o ensino de língua no campo das discussões em que se inserem questões sobre a educação humanizadora, a transdisciplinaridade, a relação entre linguagem e cultura, prepara-se o solo para refletir sobre o uso de textos literários no ensino de língua estrangeira. Tal uso justifica-se pela possibilidade de contemplar temas relacionados a comportamentos, valores e costumes de diversas nações, diferentes formas de expressão linguística, provenientes de vários países e grupos sociais, questões indenitárias em âmbito individual ou coletivo, que são representados em textos literários.

Aqui, Mota (2010) reconhece na literatura uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, a destacar o que defendemos como disposições éticas, políticas e religiosas da literatura. Aspectos estes compreendidos por Candido (2011) como caminhos para a construção de uma visão da realidade manifestada em tonalidade crítica – ou, simplesmente, como capacidades humanísticas da literatura. Diante estas posições, pode-se dizer que a consciência crítica engloba ações que partem da ideia de um conhecimento integrado com a prática, a buscar um desenvolvimento que, inserido em sua ordem social, objetive uma perspectiva emancipatória e de mudança social e sociolinguística.

⁴⁹ “ample opportunities for the students to contribute and share their own experiences, perceptions and opinions. By their very nature literary texts give access to the worlds of personal experience which every student carries within” (DUFF; MALEY, 2003, p. 6)

Assim, enfatiza-se que um ensino relevante de LI deve proporcionar conhecimentos e reflexões sobre a língua e as práticas humanas que esta representa. Essa prática, quando munida de um viés crítico, oportuniza, em uma dimensão essencial da aprendizagem, que o aluno opine e se posicione sobre o conhecimento adquirido, transformo a partir de seu julgamento (MOITA LOPES, 2003).

Vale esclarecer que, ao relacionar o trabalho de consciência crítica com a leitura literária, não nos atemos ao conceito de letramento crítico, assim como também não buscamos estabelecer um estudo no campo da análise do discurso. Tampouco busca-se realizar uma discussão aprofundada das abordagens de ensino de LE que promovam formação humanística, visto que tais fundamentos não são imediatamente importantes ao intento teórico deste estudo. A realizada escolha da literatura como material didático, embasada por estes conceitos, se dá a partir de um entendimento do literário como subsídio da articulação à aprendizagem e do desenvolvimento de operações linguísticas e percepções críticas.

Diante disso, adotaremos o conceito do aspecto “crítico” postulado por Pennycook (2001), entendido em uma prática problematizadora que se mostra adequada à concepção de leitura literária em proposição neste trabalho. Em vista disso, “não se trata, portanto, de ignorar conhecimentos legitimados e já praticados ou ensinados na educação formal, mas, sim, de situá-los e expandi-los a partir das vivências cotidianas dos alunos, bem como de questioná-los e ressignificá-los” (FORTES, 2018, p. 138).

Essas e outras reflexões conduzem-nos a afirmar que a LI, enxergada como discurso em caráter social, mostra-se dinâmica, transformadora e construtora de sentidos. Consequentemente, ao ser ensinada em um processo voltado à consciência crítica, o aluno pode tornar-se conhecedor dos múltiplos discursos que a circundam enquanto língua. Assim, reafirmamos que o propósito do texto literário assume um papel importante na aula de LI, de forma a empoderar os aprendizes a pensarem o mundo e agirem com capacidade criativa, conscientes social e culturalmente.

3.2.3 A Literatura na sala de aula de LI: das contribuições

Iniciemos este tópico a partir da afirmação de Celce-Murcia: “as competências podem ser adquiridas em parte através de algum conhecimento da vida e tradições, bem como

conhecimento da história e literatura da comunidade de língua-alvo” (2007, p. 46⁵⁰, nossa tradução). A autora estrutura, neste trecho, a condição para se alcançar três variáveis consideradas essenciais ao desenvolvimento dos alunos inseridos em uma competência sociocultural da LI: os fatores sociais contextuais, a adequação estilística e os fatores culturais.

Nessa perspectiva, fundamenta-se a escolha de utilização da literatura aos fins deste trabalho, visto que esta pode ser percebida como uma atividade pertinente ao ensino ao resultar na capacidade de estabelecer relações sociais a partir das histórias ficcionais. A realização desta tarefa, porém, pode representar desafios ao professor, visto que a atividade deve assumir-se como ferramenta na construção de identidades a partir de práticas relacionais aos discursos que permeiam as situações sociais (MOITA LOPES, 2003). Isto posto, entende-se a literatura como um exercício de dialogismo entre interlocutores, em que é possível oportunizar práticas significativas e com função social.

Ao se propor a leitura literária na aprendizagem em LI, arrolamos a interação social, cultural e histórica ao processo, integrando ao ensino de línguas um compromisso social que intenta desvincular o ensino de LI voltado unicamente à aprendizagem de ferramentas linguísticas. Reforça-se, assim, um ensino/aprendizagem de línguas compreendido como espaço de construção de perspectivas crítico-discursivas, que permitem ao aluno, enquanto leitor e aprendiz, inserir-se de modo mais efetivo na sociedade.

No que concerne, mais especificamente, à questão linguística, a literatura possibilita, segundo Lazar (1993), um desenvolvimento sob diversos prismas, a incluir o da linguagem oral e escrita. Afinal, ao apresentar representações de pausas, interrupções e hesitações, bem como figuras de linguagens – características comumente relacionadas à escrita –, estas podem manifestar aspectos importantes da língua oral cotidiana, como ironias, hipérboles, catacreses, metáforas e comparações. Esse prisma da literatura garante um ensino da LI baseado em seu entendimento como atividade dinâmica.

A formação da consciência linguística também se vincula ao fato de que um texto literário pode possibilitar o contato com os padrões das estruturas da LI em diferentes épocas, e voltados para diferentes propósitos de sentido. De um modo mais amplo, a literatura utilizada na sala de aula pode ser útil à promoção de habilidades da língua que ultrapassem o ensino vocabular e estrutural, passando a envolver também o que Carmagnani (1987) define como língua para promoção de sentido. Panorama similar é assumido por Collie e Slater ao afirmarem que:

⁵⁰ The above competencies can be acquired in part through some knowledge of the life and traditions as well as knowledge of the history and literature of the target language community. (CELCE-MURCIA, 2007, p. 46)

Ao ler um corpo de texto substancial e contextualizado, os alunos se familiarizam com muitos recursos da linguagem escrita - a formação e função de frases, a variedade de estruturas possíveis, as diferentes maneiras de conectar ideias - que ampliam e enriquecem suas próprias habilidades de escrita (COLLIE; SLATER, 1987, p. 05⁵¹: nossa tradução).

As proposições dos autores reforçam o valor da leitura no desenvolvimento das competências gramaticais da língua, visto que o trabalho se desenvolve para um ato comunicativo. Em paralelo, considera-se a literatura como um válido procedimento pedagógico ao legítimo contato com a língua-alvo, em que a exposição do conteúdo é substituída por uma percepção da língua e seus preceitos – condição primeira para a formação da consciência linguística de quem aprende.

Na intenção de articular a literatura ao ensino, a partir do que compreendemos como consciência linguística e crítica, recorre-se também aos trabalhos de Holmes e Moulton (2001), que reforçam as propostas de Lazar (1993), e de Brumfit e Carter (2000). Nesse sentido, percebe-se a literatura como uma forma de explorar os recursos relativos à gramática, léxico e semântica, desde que também funcione como uma proposta que amplie o conhecimento de língua e de mundo dos alunos. Observa-se, portanto, que a literatura se assume como uma forma de ensino suficiente para a obtenção de positivos resultados nos contextos de sala de aula, especialmente por apresentar, em sua característica artística, uma maior liberdade no fluir da linguagem – fator a propiciar maior aproximação das manifestações da LI no cotidiano.

Neste sentido, inferimos que:

[...] desenvolvimento em LE significa concebê-la como um instrumento, um artefato cultural que medeia minha relação com o mundo. Aprender–desenvolver uma LE é entender que cultura e língua são uma unidade, que este conhecimento desperta outras áreas do meu ser como identidade, motivação, afetividade (FERREIRA, 2010, p. 42).

Em consonância com Ferreira (2010), concordamos que, frente aos contextos de sala de aula de LE, é extremamente importante que o aprendiz se sinta envolvido a aprender e praticar a dimensão linguística, seja ela oral ou escrita, por meio de exercícios significativos. Para tanto, é imprescindível que as atividades representem desafios que acarretem em um maior envolvimento e na motivação ao uso consciente da língua aprendida. Essa ação se dá, pois,

⁵¹ Reading a substantial and contextualized body of text, students gain familiarity with many features of the written language – the formation and function of sentences, the variety of possible structures, the different ways of connecting ideas – which broaden and enrich their own writing skills (COLLIE; SLATER, 2002, p. 05).

quando os recursos permitem aos alunos praticarem todas as habilidades e expandirem seu nível linguístico, tornando-se capazes de compreenderem, refletirem e aplicarem, em suas próprias realidades, o conhecimento aprendido. Estes pontos constituem caminhos indispensáveis à consciência linguística.

O uso texto literário em LI, então, baseia-se numa possibilidade real de desenvolvimento pela linguagem consciente. Por intermédio deste, o ensino de funções comunicativas e/ou gramaticais pode contribuir para uma visão da língua que contemple, além do prisma linguístico, seu inerente aspecto (inter)cultural. Em contextos de sala de aula, isso mantém tanto o equilíbrio do ensino – que deixa de enfocar apenas na noção gramatical – quanto ocasiona conjecturas de engajamento, de forma que o ensino literário de LI se incube de um compromisso social, caráter amplamente defendido como inegável ao ensino efetivo de línguas. Especifica-se que, para este estudo, a noção de “engajamento” será definida como ação cujo princípio consiste em “transformar os recursos que já possuímos para construir sentido, transformar a nós mesmos e nossas culturas” (KRESS, 2003, p. 11).

Já de acordo com Pennycook (1994) e Cox e Assis-Peterson (2001), entendemos que além de elevar o grau de proficiência e o dito domínio do código, é também válido que o aluno seja capaz de se inserir de modo atuante e participativo no mundo que o cerca. Neste cenário, a literatura encaixe-se por possibilitar a criação de condições de acessibilidade para a vida em sociedade. Uma leitura literária, por ocorrer em mediação com a LI e pautar-se no espaço sociocultural (VYGOTSKY, 2008), propicia assimilação de experiências humanas sob a forma de conceitos do idioma, visto que “a literatura abre portas de oportunidade e permite que os aprendizes perguntiem, critiquem e investiguem” (BABAEE; YAHYA, 2014, p. 81⁵², nossa tradução).

Diante disso, nossa proposta de leitura literária sintetiza um caráter crítico, assumindo-se como meio de orientar e sensibilizar o aluno em relação ao mundo – sem, contudo, representar uma padronização ou supervalorização da cultura estrangeira. A considerar a perspectiva crítica como prática social, infere-se que o incentivo literário garante uma formação democrática e consciente, a funcionar como caminho para combater a alienação.

A construção de uma prática de leitura literária crítica associa-se à compreensão do caráter múltiplo e heterogêneo que o texto carrega, de tal forma que este se torna um arcabouço do trabalho com a LI, articulando áreas textuais, contextuais e intertextuais. Afirma-se, assim, que uma leitura crítica do texto literário em LI permite ao aluno melhor interpretar a si mesmo,

⁵² “literature opens doors of opportunity and permits learners to ask, criticize, and investigate.” (BABAEE; YAHYA, 2014, p. 81)

a língua e o mundo, “relacionando características em diferentes níveis para o desenvolvimento linguístico, social ou intelectual da cultura estrangeira” (LITTLEWOOD *apud* BRUMFIT; CARTER, 2000, p. 180⁵³, nossa tradução), e construindo significações a partir de relações compartilhadas. Ademais, a leitura literária:

[...] por concordar com uma contextualização, devido ao estudo social, histórico, biográfico e político do texto, quando apropriada, reconhecendo ao mesmo tempo os problemas metodológicos contrastantes que isso pode produzir, em que a estilística oferece uma atividade basicamente heurística (BRUMFIT; CARTER, 2000, p. 22⁵⁴, nossa tradução).

Por conseguinte, entendemos que ensinar diferenças culturais, históricas e a formação de um povo, sem excluir a identidade do aprendiz, garante que o aprendizado de outra língua não tome lugar da própria história, língua ou cultura nativa, mas represente um enriquecimento do conhecimento, espelhando o caráter da literatura como forma de expressão linguística de uma realidade cultural. Diante disso, entende-se a relevância, a validade e as contribuições do uso da literatura em LI à proficiência dos alunos, bem como o modo como o material literário garante a interação sistêmica e esquemática com a língua-alvo, estimulando o hábito da leitura e a compreensão sociocultural.

Ao propor a leitura de um texto literário em sala, executa-se, segundo Aguiar (2013), atividades de decodificação, percepção e interpretação dos signos linguísticos, processos que se dão de forma ordenada ao fim de construírem sentidos. Durante a leitura, identifica-se também uma atividade de assimilação quanto ao pensamento e as intenções do autor, confrontadas com ideias e conhecimentos anteriores do leitor. Esse diálogo se realiza por conteúdos ideativos, de modo que, por meio do posicionamento, formulam-se novas ideias. Por este intento, é da natureza literária propiciar ações reflexivas em quem lê e aprende.

Duff e Maley (2003), dada a natureza dos textos literários, também enxergam a literatura como oportunidade de construção de opiniões e percepções, configurando-a como um instrumento potencial, permitindo atividades de interação que colocam o aluno como agente ativo do processo de aprender. Em consenso com os autores e, ainda, assentes na análise de Ataide (2016), corroboramos com as potencialidades da literatura na condução do trabalho com

⁵³ “relating features at different levels to linguistic, social or intellectual development of foreign culture.” (LITTLEWOOD *apud* BRUMFIT; CARTER, 2000, p. 180)

⁵⁴ “by according a due contextualization to social, historical, biographical, and political background to text study, where appropriate, while at the same time recognizing the contrasting methodical problems this can produce, in that stylistics offers a basically heuristic, investigative learner-centered activity” (BRUMFIT; CARTER, 2000, p. 22).

os aspectos sistêmicos da LI, ao passo que perspectivamos sua capacidade de influenciar a ótica pela qual os alunos concebem e transformam o mundo – síntese do compromisso social atribuído ao ensino de LI.

Portanto, ainda que o trabalho com literatura em aulas de LI represente-se desafiador, dado que o ensino de literatura, por si só, já o é, seus desafios, por vezes, são relacionais à própria condição humanizadora da literatura, entendida tanto como atividade da linguagem, quanto como atividade da sociedade. Nesse sentido, Candido (2011), sobre a literatura, assegura que:

[...] convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, nas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco (CANDIDO, 2011, p. 179).

Assim, a ideia de perturbação e risco refere-se ao fato de que, diferentemente do proposto em muitos espaços escolares, não cabe à literatura apenas a função de informar, ela provoca, questiona, livra da condição de viver sugestivamente e, sobretudo, propicia o que Candido (Idem) denomina “viver dialeticamente”. Deste modo, entende-se que o risco conferido à literatura deve ser tomado como essência de seu ensino na LI, a decorrer na concretização da consciência crítica. Ademais, como propõe McGee (2001, p. 3)

[...] as estratégias críticas de leitura que você emprega na leitura da literatura aumentam seu senso de observação e utilizam suas habilidades para a vida. Por exemplo, ao ler um texto literário e observar os personagens, você deve pensar e responder à motivação de cada personagem. (Por que ela fez isso? O que a faz “marcar”?). A leitura de literatura, então, aprimora suas habilidades críticas de leitura.⁵⁵

Pode-se, a partir desta proposição, acrescentar que, embora os alunos possam entender o significado literal de um texto, é preciso que também sejam desenvolvidas as habilidades de pensamento crítico e humanístico. Nesse sentido, a literatura torna-se um caminho formativo, pois, no processo de análise e interpretação dos textos e/ou de identificação das mensagens e temas, os alunos também se conscientizam de que a literatura contribui para a formação

⁵⁵ the critical reading strategies that you employ in reading literature heighten your sense of observation and draw upon your life skills. For instance, as you read a literary text and notice the characters, you have to think about and respond to each character's motivation. (Why did she do that? What makes her “tick”?) Reading literature, then, enhances your critical reading skills.

equilibrada de indivíduos envolvidos, social e criticamente, numa aprendizagem voltada para a humanização.

A literatura, enfatizada como contribuição à formação linguística e crítica em LI, assume vários papéis instrucionais na sala de aula, uma vez que as “implicações linguísticas não perdem espaço diante dessa concepção de ensino de literatura” (ATAIDE, 2016, p124). Imputa-se também um papel formativo, em que “a organização da palavra se comunica ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2006, p. 179). Por intermédio dos textos literários, consideramos possível abordar temas contextuais e ampliar repertórios linguísticos, a proporcionar uma interação com a LI enquanto patrimônio linguístico e cultural de um povo. Assume-se que, no seio deste processo de leitura, estabelecem-se novos usos e funções sociais, resultantes de uma aprendizagem crítica baseada na vivência contínua e aprofundada com a língua em estudo.

Resumidamente, entende-se que a leitura literária, enquanto atividade de LI, ainda necessita de uma mais aprofundada discussão e atenção pedagógica, em virtude de que esta permite aos alunos a atribuição de significação à LE, aprendendo-a conjuntamente com uma construção identitária e formativa. Igualmente, compartilhamos com o ideário de que a promoção desta abordagem proporciona oportunidades à ampliação de repertórios sistêmicos, inseridos no estabelecimento formativo da consciência linguística e seus desdobramentos construtivos de uma formação humanística e de uma noção crítica frente ao mundo.

4 TECENDO DIÁLOGO COM OS DADOS

No capítulo que se segue, apresenta-se uma etapa importante deste estudo, em que buscaremos evidenciar os caminhos, ferramentas, resultados e discussões necessárias para atingir os objetivos propostos. Organizado em duas seções, o capítulo estrutura, na primeira, uma sistematização do caminho metodológico percorrido, a conceituar e estruturar o tipo de pesquisa utilizado. Na segunda, apresenta-se, reflexivamente, os dados coletados, de modo a discutir o tema pesquisado e a estabelecer diálogo com o referencial teórico. Logo, intenta-se estabelecer uma lógica que valide os propostos objetos de trabalho.

4.1 Caminhos metodológicos

Alice continuou: Você poderia me dizer, por favor, por onde devo andar para sair daqui?

Isso depende muito de onde você quer chegar, disse o gato Cheshire.

Eu não ligo muito para onde- disse Alice.

Então, não importa para que lado você andar, disse o gato (LEWIS CARROLL, 2000, p. 89)⁵⁶

Tomar consciência do mundo em que vivemos e conhecer os aspectos que envolvem a educação é, sem sombra de dúvidas, de fundamental importância para a promoção de uma educação formativa. Portanto, diferente de Alice, que tinha qualquer lugar como ponto de chegada, buscaremos, neste estudo, estabelecer uma contribuição à promoção de um ensino de LI que vise um desenvolvimento integral, em que para além dos simples conteúdos, proporcione ao aluno a capacidade de posicionar-se criticamente diante do mundo. Este tópico organiza-se de forma a retratar e descrever os procedimentos metodológicos adotados.

Como metodologia de pesquisa, optamos pela utilização do estudo de caso, realizado a partir de uma pesquisa de campo sob perspectiva de uma análise qualitativa de base interpretativista. Contudo, ressalta-se também a presença de nuances de caráter bibliográfico documental indireto, a empregar um processo de leitura e análise como contribuição científica para o desenvolvimento do tema.

⁵⁶ Alice went on, “Would you tell me, please, which way I ought to walk from here ?”
 “That depends a good deal on where you want to get to,” said the Cheshire Cat.
 “I don ’t much care where——” said Alice.
 “Then it doesn’t matter which way you walk,” said the Cat. (Lewis Carroll, 2000, p. 89)

4.1.1 A pesquisa qualitativa-interpretativista

A opção pela pesquisa qualitativa relaciona-se com o fato desta proposta possibilitar, no campo da educação, uma forma de analisar e interpretar os dados de campo a partir das “diferentes formas com as quais os indivíduos revestem de significado os objetos, os eventos, as experiências etc.” (FLICK 2004, p. 34). Entendemos, neste sentido, que no estudo das Ciências Humanas e, mais especificamente, nos estudos da educação, o objeto de estudo, em sua grande maioria, pertence ao mesmo mundo do pesquisador, que representa a subjetividade da pesquisa (FILHO; GAMBOA, 2000). Por este motivo, ao intentarmos descobrir a complexidade dos processos educativos e suas relações, a investigação qualitativa configura-se opção propícia e relevante.

Flick (2004, p. 22), a este respeito, expõe que

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa.

Portanto, a pesquisa qualitativa-interpretativista pode ser concebida como um processo multicultural, que se utiliza de múltiplos métodos na tentativa de assegurar uma compreensão aprofundada do fenômeno em questão. Essa abordagem torna-se guiada, portanto, por crenças e sentimentos dos participantes em relação ao mundo e ao modo como este será perspectivado em sua compreensão e estudo. Utilizada no intuito de analisar e avaliar conceitos e teorias aproximativas do tema em estudo, esse método é concebido para expor novos aspectos da pesquisa (ANDRÉ, 1995).

Adicionalmente, pela presente pesquisa englobar um estudo dos textos literários como recursos a serem usados no processo de ensino/aprendizagem de LI, nos fundamentamos, também, na análise qualitativo-interpretativista sugerida por Moita Lopes (2003). Propõe-se, nesse sentido, uma investigação que abarque a interação social e verbal no campo da linguagem. A análise qualitativo-interpretativista pode, segundo o autor, seguir duas tendências: etnográfica ou introspectiva. Nesta pesquisa, adotaremos, no viés qualitativo-interpretativista, um cunho introspectivo, uma vez que este “[...] centra-se no estudo dos processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem” (MOITA LOPES, 2003, p. 22), assim caracterizando-se mais adequado aos objetivos do trabalho.

Deve-se explicitar, ainda, que para obter informações sobre o uso da literatura como ferramenta na formação da consciência linguística e crítica, necessitou-se de um contato direto com a situação estudada, visto que utilizamos questionários e narrativas como instrumentos de coleta de dados. Buscou-se, por meio destes recursos e ferramentas, obter uma melhor compreensão dos fatos pertinentes à análise. Nesse sentido, vale ressaltar que se observou tanto os textos literários em sala quanto suas construções sociais circundantes, compreendendo ambos fatores como elementos relacionais ao ensino de LI e válidos de serem analisados sob uma perspectiva de ensino/aprendizagem formativa.

4.1.2 Da pesquisa campo: o estudo de caso

A proposta desta pesquisa baseia-se no intento do estudo de caso, o qual, segundo André (1995, p. 49), refere-se a um “[...] estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão”. Embora entendamos que os resultados desta abordagem não possam ser categoricamente generalizados, estes podem inspirar aprofundamentos no debate acadêmico e proporcionarem aos docentes e/ou outros indivíduos reflexões sobre seus próprios contextos de trabalho e ensino, atribuindo ao estudo um caráter relevante às pesquisas na área educacional.

Paiva (2019), ainda a respeito do estudo de caso, ressalta que “é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular, constituído de um indivíduo ou grupo de indivíduos em um contexto específico” (p. 65), podendo ser considerado um estudo de multicasos (NUNAN 1992), uma vez que observa, investiga e analisa um grupo de indivíduos. Essa proposição mostra-se condizente com os objetivos de nossa pesquisa, visto que o presente estudo engloba professores e alunos da rede pública e privada de uma cidade da Região Centro-Oeste do Brasil. Contexto coletivo em que se inserem as observações, as análises e as implicações referentes ao processo de ensino/aprendizagem em LI.

Cabe ressaltar que o estudo de caso se caracteriza por compreender e descrever processos e abordagens particulares, orientadas pelo “foco de interesse [...] de um fenômeno contemporâneo, que ocorre em uma situação de vida real” (ANDRÉ, 1995, p. 51). Constitui-se, portanto, em um método que não objetiva processar numerosas quantidades de informações e dados, a objetivar um recorte particular de fenômenos do mundo. Quanto ao caráter longitudinal, reconhece-se que os estudos de caso, de modo geral, envolvem longos períodos de observação. Entretanto, aos propósitos adequados deste estudo, utilizou-se um estudo de caso de curta duração, igualmente concebível metodologicamente, embora menos comum.

Afinal, ainda segundo Johnson (1992), o estudo de caso define-se em sua natureza qualitativa, naturalista e descritiva. Esta proposta preenche as características acima referidas pois: é qualitativa, ao centrar-se em investigar o uso da literatura na contribuição ao processo de ensino/aprendizagem de LI, preocupando-se em conhecer o significado que os participantes conferem às suas ações, opiniões e percepções diante da utilização dos textos literários como elemento promotor de formação linguística e crítica; é naturalista, já que os dados serão coletados em ambiente natural, à medida que ocorre o processo de ensino/aprendizagem; e é descritiva, uma vez que pretende descrever os fenômenos estudados. Estando, deste modo, “centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme realizado nas salas de aulas” (MOITA LOPES, 1995, p. 185), em que ocorre uma sondagem do objeto resultante da aprendizagem de línguas.

4.1.3 Coleta de dados

A coleta de dados, ao “considerar o outro e sua interpretação sobre o mundo social e não só a interpretação do próprio pesquisador” (DE GRANDE, 2011, p. 24), configura-se uma abordagem adequada a uma investigação do processo de ensinar/aprender realizado no ambiente escolar, em que se estabelece a sala de aula de LI (MOITA LOPES 2003; JOHNSON 1992). Entendemos que aos fins analíticos e interpretativos desta pesquisa, faz-se necessário uma observação ponderada que considere não somente a perspectiva do pesquisador, mas também dos indivíduos envolvidos no processo analisado. Nesse sentido, aos fins de estabelecer uma descrição e uma análise adequada e ancorada na realidade do panorama investigado, adota-se uma pesquisa de campo apoiada em instrumentos de coleta de dados.

Destarte, como técnicas e instrumentos, utiliza-se, neste estudo, da aplicação de questionários individuais semiestruturados, destinados aos professores, e uma proposta de elaboração de narrativas para os alunos participantes. Essas ferramentas garantem, em tese, o debate adequado quanto ao objeto literatura em LI, visto que os dados obtidos constituem – junto às teorias – parte da análise de implicações e resultados de sua inserção em sala de aula, bem como de seus desdobramentos no processo ensino/aprendizagem.

4.1.3.1 O contexto do estudo de caso: local e tempo da pesquisa

O procedimento de coleta de dados ocorreu com professores da educação básica atuantes no ensino de LI e com alguns alunos de suas respectivas turmas, todos de escolas da

rede pública e particular de uma cidade da Região Centro-Oeste do Brasil. O enfoque em alunos e professores justifica-se pelo modo que esta pesquisa aborda o uso de metodologias e materiais didáticos no ensino/aprendizagem de LI, processo em que os participantes se encontram diretamente relacionados. Além disso, o fato de trabalharmos diretamente com a realidade imediata da sala de aula contribuiria para a coleta de dados e suas análises posteriores.

O estudo se desenvolveu na cidade de Iporá, situada na região oeste do estado de Goiás e inserida sob o Código 5210208 do IBGE, que apresentou, segundo o último censo de 2010, uma Taxa de escolarização de 98,4 % para a faixa etária de 6 a 14 anos de idade. Outros dados relevantes referem-se ao fato de que, no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2015, o município apresentou o índice de 5,2 nos anos finais do EF, bem como o número de 236 docentes no EF e 124 no EM. Ainda segundo o IDEB de 2015, o município contava com 18 instituições de EF e 7 de EM.

Neste contexto, também consideramos relevante o fato de a cidade possuir três instituições de ensino superior presenciais e duas de Educação à Distância (EaD). Em todas, existem cursos destinados à formação de professores e, em uma das instituições, predomina-se a oferta de cursos de licenciatura, dentre eles o curso de Letras com habilitação em Português e Inglês. Esta instituição mostra-se de grande relevância à formação/preparação de professores para a atuação com ensino de LI local, pois trata-se da Universidade Estadual de Goiás (UEG), uma universidade pública, pioneira na oferta de curso de nível superior e formação docente da cidade. Soma-se a isto o fato desta receber alunos das cidades da região entorno de Iporá e dos professores participantes desta pesquisa serem, em sua maioria, egressos dessa instituição, elemento que pode possibilitar uma maior generalização deste estudo.

4.1.3.2 Os participantes

A proposta inicial do presente estudo estipulava a participação de 6 (seis) professores de LI da educação básica e 3 (três) alunos de cada um dos professores participantes, todos da cidade de Iporá-GO. A opção por este grupo ocorreu em virtude desta pesquisa intentar contribuir com discussões sobre o ensino/aprendizagem de LI com ênfase da proposta de leitura literária, investigando o uso (ou não uso) da literatura na aprendizagem de LI e os desafios dos professores (e dos alunos) na (in)utilização de textos literários no ensino de línguas.

A cidade de Iporá, além de possuir o contexto apresentado no tópico 3.2.1, pautava o ensino de LI das escolas públicas, até o momento em que se deu essa pesquisa, na orientação bimestral estadual, suportada pelo Currículo Referência do estado de Goiás, que pressupõe o

uso de poemas, contos, fábulas, entre outros gêneros literários como proposta de aplicação em sala de aula. Já as escolas particulares, devido à abertura concedida pela LDB, apresentam certa autonomia quanto à organização de seus currículos, sem a obrigação de cumprirem a grade curricular estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação do estado.

Como requisito para a participação no estudo, estabelecemos que os professores convidados, efetivos e/ou contratados atuassem com a LI no ensino básico, em escolas particulares ou escolas públicas. Não houve aqui a intenção de delinejar uma comparação entre o ensino oferecido pelas duas redes, mas sim de estabelecer um quantitativo que gerasse dados para uma amostragem adequada ao estudo de caso. Consequentemente, adotamos as escolas de atuação destes professores como lócus de nosso estudo. Ressaltamos que nossa opção por essa quantidade de professores se relacionou com o número de escolas – condizentes com o recorte da pesquisa: anos finais do EF e EM no geral – existentes na cidade de Iporá-GO durante a realização da pesquisa.

Já a definição de três alunos por professor justifica-se no intento de conseguirmos uma quantia significativa de informações, mas que também fossem possíveis de serem analisadas no espaço de tempo disponível para a pesquisa. A triagem dos alunos se deu por meio de sorteio de seus números de chamada, abarcando aqueles que frequentavam o 8º ou 9º ano do EF final, ou 1ª, 2ª e 3ª série do EM, e aceitassem participar da pesquisa. Não se estabeleceu a necessidade de os participantes pertencerem à mesma turma ou ano/série escolar.

Enfatizamos ainda que a opção por este contingente de participantes reflete diretamente as proposições do estudo de caso, o qual não busca trabalhar com numerosas quantias de unidades de análises, uma vez que objetiva descrever rica e minuciosamente os contextos pesquisados. Os dados, neste formato proposto, mostram-se significativos para a análise ao propiciarem diálogos com as discussões levantadas na pergunta de pesquisa. Portanto, favoráveis ao objetivo de buscar saber se e como ocorre a utilização de textos literários no ensino/aprendizagem de língua inglesa, considerando os desafios do professor e do aluno frente a esses materiais.

Assim sendo, em acordo com a direção de cada escola, a participação somente foi proposta ao corpo docente de inglês e aos discentes participantes após a aprovação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa). O convite à participação fora realizado pessoalmente aos professores de LI e aos alunos, mediante apresentação do projeto. Após a manifestação de aceitação dos participantes, estes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis (TCLER) para os participantes menores

de idade (Apêndices de 1 a 3). Assinados os termos, todos aqueles que aceitaram participar da pesquisa, dentro dos critérios apresentados, foram recebidos independentemente de idade, gênero, grupo étnico, religião, classe social ou estado de saúde.

No quadro abaixo, apresentamos o perfil dos professores participantes, com informações referentes à formação, tempo de trabalho como professor, áreas e locais de atuação. Todos os professores escolheram um pseudônimo.

Quadro 5 - Perfil dos Professores

Professor(a) ⁵⁷	Nível de Formação	Universidade onde estuda ou estudou	Tempo de atuação docente	Professor(a) de qual(is) disciplina(s)?	Quantas instituições atual
Scarlet	Especialista	UEG/Iporá	16 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês • Português • Literatura brasileira 	1 (uma) escola pública.
Darcy	Especialista	UEG/Iporá	5 (cinco) anos	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês • Português 	2 (duas) escolas públicas
Emma	Graduada	UEG/Iporá	2 (dois) anos e meio	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês • Eletiva teatro 	1 (uma) escola pública
Hermione	Especialista	UEG/Iporá	10 (dez) anos	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês • Redação • Literatura 	1 (uma) escola particular
Hamlet	Graduado	PUC	3 (três) anos	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês • Redação • Literatura brasileira • Redação • Espanhol 	2 (duas) escolas, uma pública e outra particular
Dorothy	Especialista	---	14 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês 	2 (duas) escolas públicas

Fonte: Questionário respondido pelos professores

O quadro apresentado expõe que os professores da área, em maioria, não têm a disponibilidade de trabalhar apenas com a LI, o que representa um ponto a ser considerado no que concerne ao planejamento e preparação de material didático. Ademais, também percebemos que metade do grupo atua em mais de uma escola, condição que pode interferir

⁵⁷ Foram atribuídos pseudônimos aos professores participantes da pesquisa, a título de sigilo da identidade deles.

consideravelmente no trabalho exercido pelo professor, frente à necessidade de constantemente se adequar a espaços, normas, organizações e realidades socioculturais distintas.

No quadro, é também notável o não preenchimento da coluna “Universidade onde estudou” na linha da professora Dorothy. Este item aparece em branco pois não foi respondido pela própria professora. Entretanto, em uma pergunta mais adiante do questionário, a professora afirmou não ter formação na área, mas ainda sem declarar qual seria sua graduação ou especialização. Enquanto pesquisadoras, portanto, percebemos que causaríamos constrangimento à participante se insistíssemos na resposta, de modo que se optou por não persistir nesta questão.

No próximo quadro, apresentamos a relação dos alunos que aceitaram participar da pesquisa. Pontuamos abaixo as primeiras informações, descrevendo suas escolaridades e os pseudônimos escolhidos.

Quadro 6 - Relação dos alunos que participaram

Pseudônimo ⁵⁸	Escolaridade (Série ou ano)
Meg	8º ano EF
Ifury	8º ano EF
Karen	8º ano EF
Ester	9º ano EF
Vicky	9º ano EF
Madu	9º ano EF
Ketty	9º ano EF
Ragnar	9º ano EF
Will	1º ano EM
Júlia	1º ano EM
Verônica	1º ano EM
Chan	1º ano EM
Hannah	2º série EM
Paty	2º ano EM

Fonte: Narrativas respondidas pelos alunos

Este quadro permite observar que os alunos participantes figuram entre as turmas de 8º ano do EF a 2 série do EM. Não obstante, pela quantidade de alunos estipulada para a pesquisa, percebe-se que nem todos participaram efetivamente do estudo. No momento da exposição do projeto, todos os escolhidos assentiram em colaborar com a coleta de dados. Entretanto, no recolhimento das narrativas, alguns participantes optaram por se retirarem da pesquisa. Parte desses alunos alegaram dificuldades em colocarem suas narrativas no papel. Ofereceu-se a

⁵⁸ Os nomes dos alunos são de caráter fictício, escolhidos a título de sigilo de identidade

oportunidade de fazê-las por via oral, de modo que as narrativas seriam gravadas em áudio. Entretanto, nenhum aluno optou por essa opção, desistindo definitivamente de participarem na pesquisa. Outra parte dos desistentes não detalharam suas razões, a afirmarem apenas que não gostariam mais de participar do processo.

Apesar da desistência de um total de quatro alunos, demos continuidade à pesquisa, visto que o contingente daqueles que se mantiveram no estudo fora considerado suficiente para a realização dos objetivos.

4.1.3.3 Os instrumentos

Os conceitos de instrumentos e procedimentos de pesquisa estão diretamente ligados ao que julgamos pertinente para o objetivo deste estudo. O instrumento, entendido como ferramenta que nos auxilia a coletar os dados; e o procedimento, relativo à forma com que essas ferramentas foram pensadas antes da pesquisa, utilizadas durante a pesquisa, e tratadas após a pesquisa.

Para este estudo em específico, adotamos como instrumentos de coleta de dados questionários individuais semiestruturados para os professores participantes. Considerou-se que os questionários, embora considerados pouco vantajosos devido a fatos estruturais, são tomados por teóricos como Gil (1999) como valiosos na medição de características importantes de indivíduos e para a coleta de dados não prontamente disponíveis – ou que não podem ser obtidos pela observação. Configura-se, portanto, numa “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GIL, 1999, p. 128).

Os questionários como instrumentos de coleta científica compõem um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, a serem respondidos sem a presença do pesquisador. Visa-se coletar dados de um grupo de respondentes. Os questionários do tipo semiestruturado, em específico, envolvem itens que possibilitam obter informações mais úteis e exatas, pois refletem o que o indivíduo realmente quer expressar (NUNAN, 1992).

Sob essa concepção, elaboramos um questionário com 16 perguntas (ver Apêndice 4), com questões discursivas e de múltipla escolha. Longe de constituir uma reunião banal ou aleatória de questões, a construção de um questionário exige um trabalho de esforço e atenção. Neste sentido, direcionou-se como base para a construção dos questionamentos os conceitos de: “ensino de leitura literária como possibilidade”, “a literatura contribui para a formação da

consciência linguística” e “a literatura em LI contribui para consciência crítica”, critérios de análise predeterminados no projeto de pesquisa e orientadores deste estudo.

Outro instrumento adotado foi a proposição de uma atividade de construção de uma narrativa reflexiva, a ser realizada pelos alunos. Essa atividade possibilitou aos aprendizes que contassem, se expressassem, opinassem e criticassem, por meio de texto escrito, suas posições e entendimentos das metodologias e didáticas utilizadas nas aulas de LI. Ademais, por este instrumento, buscou-se analisar a visão dos alunos quanto ao processo de ensino/aprendizagem e suas percepções dos textos literários nas aulas de LI.

Cabe mencionar que as narrativas, enquanto instrumentos, organizam e articulam conhecimentos e crenças, revelando experiências que guiam o estudo relativo ao objeto pesquisado (JOHNSON 1992). Conforme afirma Barcelos (2006), a narrativa é compreendida “como a melhor forma não só de ‘representar e entender essa experiência’, mas principalmente porque a experiência é o objeto de seu estudo e pensar narrativamente é uma forma de experiência e uma forma de escrever e pensar sobre a experiência” (BARCELOS, 2006, p. 149). Esta abordagem implica em afirmar que as narrativas, como instrumentos da pesquisa qualitativa na educação, por estarem atreladas com a experiência educacional, relacionam-se aos conceitos de situação, continuidade e interação.

Deste modo, adotou-se como direcionamento o instrumento “Narrativas Reflexivas” (ver Apêndice 5). Neste, além da solicitação de informações como pseudônimo, escolaridade e instituição que estuda, sugeriu-se aos alunos a elaboração de um texto que relatasse a utilização de textos literários em LI. Portanto, que descrevessem, individualmente, como ocorrem as aulas de inglês que abarcam o uso de textos literários; como são as propostas de atividades com literatura de LI; se o(a) professor(a) usa o texto literário em inglês para possibilitar o trabalho dos aspectos gramaticais, ortográficos e de vocabulário da língua; se são trabalhados os aspectos culturais, históricos, geográficos e sociais; se eles gostariam que fossem trabalhados textos da literatura em LI (caso não haja esse trabalho); e quais os pontos positivos e negativos do uso de textos literários em uma aula de LI.

Em vista desses instrumentos escolhidos, reconhecemos a validade de se articular uma variedade de instrumentos de coleta de dados aos fins de descrever, compreender e analisar com maior precisão o objeto estudado, intentando abordar diferentes pontos de vista que permitam maiores aproximações com o processo educativo do cotidiano.

4.1.3.4 Procedimentos de coleta dos dados

O primeiro momento de aplicação dos instrumentos foi destinado aos professores e, portanto, aos questionários. Estes foram aplicados entre os dias 3 a 18 de junho de 2019, período no qual houve, primeiro, a apresentação do projeto para cada uma das 5 instituições de ensino, que aceitaram ser lócus de estudo para a aplicação destes questionários. Em um segundo momento, explicou-se para cada professor participante o tema da pesquisa, seus objetivos, o intuito e a importância de suas participações para a execução do estudo e, por fim, qual seria o instrumento utilizado para dispor das informações que eles ofereceriam. Também se expôs detalhes do questionário, a disponibilizar um momento final para que os professores fizessem perguntas e esclarecessem eventuais dúvidas, caso houvessem.

Após o momento de aceite à participação da pesquisa, foram entregues o TCLE e também o questionário, para que fossem assinados e devolvidos conjuntamente. Para três dos professores, foi necessário aguardar que os questionários fossem respondidos no mesmo dia, enquanto para outros três, agendou-se outra data para recolhimento. A data agendada foi combinada à medida que permitisse a cada professor tempo suficiente para responder o questionário. Após respondidos, todos foram devidamente recolhidos e separados para o momento da análise.

O segundo momento foi destinado à aplicação das narrativas.

As propostas de narrativas foram aplicadas entre os dias 5 a 18 de junho de 2019. Os alunos foram selecionados para participarem da pesquisa por meio de um sorteio, realizado pela direção de cada escola, a partir dos números de chamadas de classe. Planejou-se a disposição de três alunos para cada professor que aceitou responder ao questionário. A apresentação do estudo, bem como da proposta de narrativa, também foi feita pessoalmente, dirigindo-se para cada escola lócus, em um espaço separado pelas direções escolares. A pesquisa em seu tema, objetivos e intenções foi apresentada a cada um dos três alunos, por escola, dedicando tempo, também, a explicar mais detalhadamente o instrumento “Narrativa”, como funcionaria a participação/colaboração de cada um e a importância para a pesquisa.

Após a explanação, a proposta de narrativa foi entregue aos alunos. Realizou-se uma leitura coletiva das orientações da folha, com inferências de pequenos questionamentos realizados ao longo da leitura para perceber se os alunos estavam compreendendo a atividade. Após isso, repetiu-se novamente detalhes da proposição, no sentido de enfatizar a relevância da participação e para que não houvessem dúvidas. Especificou-se, também, que ficaria a cargo da pesquisadora recolher as narrativas em data marcada. Ao fim das explicações, abriu-se, mais uma vez, um espaço para que os alunos manifestassem dúvidas em relação ao instrumento e/ou ao processo – caso houvessem.

Explicados os processos, os alunos manifestaram o aceite em participar da pesquisa. Entregou-se, então, o TALE para que eles assinassem, e os TCLE, para serem levados e assinados pelos responsáveis, no caso dos alunos menores de idade. Neste momento, mais uma vez, foi necessário explicar de modo detalhado sobre os termos, a fim de que não houvessem dúvidas em relação ao processo. Entregues narrativas e termos, os alunos foram instruídos a construírem suas narrativas em suas casas e as entregarem após o prazo de uma semana. Essa medida foi adotada no intuito de não interferir na rotina de atividades escolares dos participantes.

Vale ressaltar novamente que, no momento de entrega, foram aplicados um total de 18 instrumentos. Entretanto, apenas 14 narrativas foram produzidas. Nenhuma penalidade institucional ou escolar foi aplicada aos alunos desistentes, visto que eles possuíam liberdade para descontinuar-se do projeto. As desistências não interferiram no processo de pesquisa, dado que os dados colhidos formaram *corpora* pertinentes ao estudo.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, todos os instrumentos foram destinados à compreensão do fenômeno estudado – o uso de literatura no ensino/aprendizagem de inglês – sob forma de observação, descrição, compreensão e significação.

4.1.4 Análise dos dados

Inicia-se esta seção partindo da importância de caracterizar e descrever a análise de dados para uma pesquisa, particularmente a do tipo qualitativa, pois a

“interpretação dos dados e a atribuição de significados são temas essenciais a serem discutidos e analisados na área da investigação científica. Assim sendo, entende-se que propiciar reflexões sobre referenciais analíticos se apresentam sempre como ordem do dia na área da pesquisa” (MARCONDES e BRISOLA, 2014, p. 202).

Ademais, no campo da pesquisa qualitativa, a interpretação e a validação dos dados fundamentam-se na atribuição de significado à informação recolhida, por meio do estabelecimento de relações e de compreensões (MOREIRA, 2002).

Neste estudo, a análise de dados realizou-se sob uma base qualitativa-interpretativa. A priori, foi empregada uma leitura geral dos dados, buscando encontrá-los e organizá-los a partir das categorias direcionadoras: “ensino de leitura literária como possibilidade”, “a literatura contribui para a formação da consciência linguística” e “a literatura em LI contribui

para consciência crítica”. Em seguida, procedemos com uma leitura minuciosa, anotando impressões, com o propósito de incitar questionamentos e procurar conexões entre os pontos analisados. Por último, houve a triangulação dos métodos, na qual as informações obtidas foram comparadas/contrastadas/analisadas no propósito referente aos objetivos que guiam este estudo (JOHNSON, 1992; NUNAN, 1992).

Ainda sobre a análise por triangulação de dados, tomamos como direcionamento a definição de Marcondes e Brisola (2014) que, pautados em Minayo (2004), afirmam:

Análise por Triangulação de Métodos está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. A articulação desses três aspectos, para proceder à análise (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204).

Posto isto, ao utilizarmos a análise por triangulação, entendemos os resultados desse estudo como frutos da comparação dos resultados obtidos pelos instrumentos, considerando abordagens e objetivos centrados nos processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem em que essa pesquisa se direciona (JOHNSON, 1992; MOITA LOPES, 1995). Essa base interpretativa garante que, por meio da linguagem, obtenha-se uma reflexão condizente com as relações interacionais reais, envolvendo “uma perspectiva autocrítica e sensível aos contextos em que dados são gerados, o que envolve uma questão ética em relação a esse contexto e aos participantes da pesquisa” (DE GRANDE, 2011, p. 24).

Portanto, os discursos produzidos pelos professores e alunos participantes, por meio de questionários e narrativas, foram tomados e analisados à luz de teorizações críticas interpretativistas. Assim sendo, foram estabelecidos tópicos e padrões de comportamento que possibilitassem a “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista” (MINAYO, 2004, p. 29) quanto ao uso do texto literário na aula de LI e, mais especificamente, quanto ao processo de ensino/aprendizagem e a formação linguística e crítica decorrente. Buscou-se alcançar, a partir destes cruzamentos, uma compreensão reflexiva a respeito da validade do uso da literatura em um ensino/aprendizagem de LI significativo.

4.2. Leitura dos dados: análises e discussão

Espero que eu tenha ajudado a tornar as aulas de inglês cada vez melhor! (Vicky).

No escopo de ratificar o ideário já concebido, em que se entende a literatura como um instrumento apropriado para um trabalho que aborde o cunho estrutural e cultural da língua, propiciando às aulas de LI aspectos referentes à criticidade, propõe-se uma análise voltada a averiguar as impressões dos participantes acerca do uso de textos literários em suas experiências de ensino/aprendizagem de LI. Busca-se, assim, responder as perguntas de pesquisa propostas na construção desse estudo, de modo a subdividir essa seção em três partes, correspondentes a cada pergunta. Naturalmente, realizou-se a análise de dados utilizando-se, como referência, das concepções teóricas apresentadas nos capítulos anteriores, da análise da conjuntura e de nossa interpretação, estabelecendo um diálogo entre linguagem e literatura.

4.2.1 *Leitura literária e os impactos no ensino/aprendizagem na sala de aula de LI*

Já bem estabelecidos os conceitos validados quanto à pertinência de um processo de ensino/aprendizagem articulado com a leitura e, mais especificamente, com a leitura literária em salas de aula de LI, aborda-se, nesta subseção, os impactos destas práticas na sala de aula. Assim, traçaremos ao longo do texto uma análise a partir do posicionamento dos professores e alunos frente a diversos aspectos que envolvem o trabalho com literatura em LI.

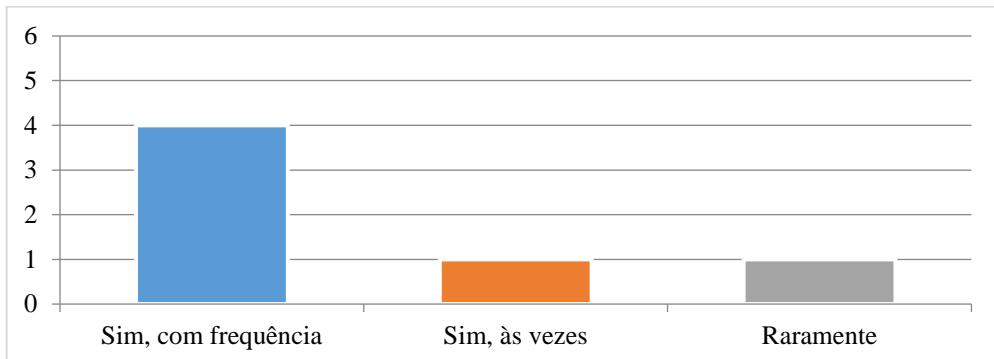
4.2.1.1 A literatura em sala de aula

Quanto à leitura de textos literários em LI como proposta para a sala de aula, questionou-se os professores se eles faziam uso dessa modalidade textual, atribuindo, como valores a serem escolhidos: sim, com frequência; sim, às vezes; raramente e ainda não trabalhei.

O posicionamento dos professores alinha-se, no geral, com a proposta direcionada pelo próprio Currículo Referência de Goiás (2013), que apresenta o trabalho com gêneros literários em alguns bimestres e, mesmo que não intencionalmente, converge com pressupostos da BNCC (2018, p. 421). Identifica-se essa convergência na caracterização de uma aprendizagem em LI que busca propiciar a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que se difundem as fronteiras entre

países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais – a arraigar o ensino de LI como prática de ampliação da forma de se comunicar com o mundo.

Gráfico 1 - Do uso de Literatura na aula de LI



Fonte: Questionário respondido pelos professores

O gráfico mostra que, dos seis professores participantes, quatro afirmam utilizar com frequência a leitura literária na sala de aula de LI, um apenas às vezes, e outro raramente. Frente ao exposto, pode-se perceber que o espaço cedido às atividades de leitura literária no ensino de LI tem sido, para a maioria dos professores, ampliado. Esses resultados apontam para uma conformidade com os documentos oficiais da educação, dentre eles os PCN, a BNCC e o Currículo Referência de Goiás, que ratificam o uso da leitura e, especificamente, da leitura literária nas aulas de LI.

Em concordância com a formulação de Moita Lopes (2003) e Leffa (1996), corroboramos que a utilização de leitura se torna pertinente para validar saberes linguísticos, oportunidades de vivências com e na língua-alvo e uma formação crítica no geral. Desse modo, caracteriza-se como ponto positivo o fato dos professores, em maioria, fazerem o uso de leitura em suas aulas como uma forma de gerar atitude participativa, aprendizagem de LI em contexto e promoção da educação linguística.

Solicitou-se também que os professores relatassem a maneira como é desenvolvido esse trabalho com o texto literário, a título de compreensão das metodologias de ensino. De um modo sintético, os professores que responderam essa questão relataram que:

- Foi realizado uma leitura coletiva, busca de palavras desconhecidas e depois de o texto ser compreendido, fizemos uma comparação com a versão do texto em Língua Portuguesa. Posteriormente, foi trabalhado atividade escrita, com questões interpretativas e de vocabulários realizadas no caderno.

Exemplo 1 – Darcy (questionário)

- Levando texto impresso dentro do gênero do bimestre presente no currículo, com execução de atividades de leitura, tradução, compreensão, gramática e produção

realizadas em grupo. Sendo, algumas vezes, propostos no encerramento das atividades bimestrais: declamação, encenação, música ou coreografia, nas quais, geralmente, os alunos mostram mais interesse. Às vezes essas apresentações são feitas para a outra turma ou em alguns casos, para a escola.

Exemplo 2 – Emma (questionário)

- Depois de cumprir o cronograma bimestral do apostilado, no final de cada bimestre, eu uso as 4 aulas restante para trabalhar com algo de cunho artístico. Esse mês, por exemplo, trabalhei o poema Annabel Lee, fizemos leitura em conjunto, atividades de caça-palavras e compreensão, assistimos três versões audiovisuais do poema, disponíveis no Youtube e os alunos, em dupla, pesquisaram sobre o poema na internet, inclusive encontraram a versão do Fernando Pessoa do mesmo.

Exemplo 3 – Hermione (questionário)

As respostas dos professores mostram vários caminhos possíveis de serem percorridos com o texto literário em sala. Cabe mencionar, contudo, que em alguns casos, o trabalho com o gênero literário já se encontra previsto pela própria grade curricular da disciplina. O caráter curricular não deve ser visto como um ato que invalida o uso dos textos na LI, posto que não são todos os professores que atuam apenas na educação pública. Observa-se, porém, que este mesmo caráter pode, considerando alguns aspectos de fragmentação mencionados em capítulos anteriores, limitar o ensino. Apesar de suas limitações, o caráter curricular alude a um ensino voltado ao conhecimento da história do aluno e de promoção de desafios e possibilidades, estruturados a fim de atingir o que o Currículo Referência denomina como urgência na busca da qualidade da aprendizagem. Ademais, as respostas abarcam o conceito de utilidade estabelecido por Duff e Maley (2003), de modo que é possível perspectivar o texto literário como uma oportunidade de o aluno aprender de modo ativo, e não passivo, em relação ao texto e ao contexto.

Os alunos também relataram a presença da literatura na sala de aula de LI. Os exemplos que se seguem mostram e destacam que os gêneros literários, enquanto matérias didáticas, são desafiantes e atrativos.

- Já trabalhamos muitos textos literários que são passados para interpretarmos e entendermos, uma vez lemos o conto O gato preto, todos os alunos juntos, com o texto todo em inglês. Depois, em outra aula, a professora passou o mesmo conto só que ele estava em formato de história em quadrinhos e todos nós gostamos.

Exemplo 4 – Vicky (narrativa)

- Onde estudo, o professor sempre traz histórias e músicas. E quando as aulas têm desses diferentes tipos textos são mais difíceis por causa língua só que também são mais interessantes.

Exemplo 5 – Ketty (questionário)

Essas narrativas, ao acompanharem o posicionamento dos alunos, podem ser utilizadas como um olhar interior do processo, de modo que as atitudes positivas dos alunos com a literatura podem representar uma tentativa de transpor o que Mota (2010) define como barreiras que separam o ensino de línguas do ensino de literatura. Estes e outros exemplos parecem apontar para a literatura, em modalidade didática, como uma escolha pertinente ao ensino, uma vez que esta pode convergir para uma plurissignificação discursiva que deve ser inerente ao ensino de LI, como postulado por Brumfit e Carter (2000).

Nesse sentido, ao propor atividades de literatura em LI como meio de contato real com a língua, possibilita-se ao aluno uma aprendizagem para compreensão e atribuição de significado. Elementos que resultam no que Rogers (1977) define como uma aprendizagem capaz de provocar modificações comportamentais/atitudinais no indivíduo, a influenciar as representações e as experiências humanas, possibilitando ao aluno não só o aprendizado de uma nova língua, mas também uma ampliação da sua compreensão de mundo – meta última do ato de aprender.

4.2.1.2 Da importância da literatura na aula de LI

Buscando entender a percepção quanto à pertinência da literatura no ensino/aprendizagem de LI, realizou-se a seguinte afirmação “A leitura literária é importante para a aula de literatura”, solicitando aos professores que selecionassem, diante da frase, uma das seguintes opções: totalmente de acordo; de acordo; em desacordo ou totalmente em desacordo. Esse questionamento baseou-se no intuito de perceber o olhar dos professores em relação à literatura no ensino, aos fins de posteriormente observar como esse posicionamento impactaria nos processos de sala de aula.

Os resultados apontaram que os seis professores estão totalmente de acordo com a importância do uso da literatura na sala de aula LI. Diante deste consenso, consideramos relevante o fato de que apesar dos textos literários não serem produzidos especificamente para o ensino de língua, seu uso proporciona ao aluno a possibilidade de uma leitura variada, que aborde questões próprias da humanidade e do universo social. Além disso, a majoritária concordância pode refletir a teoria de validação da literatura em salas de LI, proposta por Lazar (1993) e Mota (2010). Nesta, reconhece-se, nas atividades com textos literários, a promoção da capacidade de produzir inferências; integrar as habilidades comunicativas; propiciar motivação dos alunos; e dimensionar uma relevância pessoal e de conhecimento de mundo.

Em oposição, a alegação de que os conteúdos dos textos literários permanecem estáticos

estrutura e tematicamente poderia servir como argumento para se contestar a literatura no ensino de LI, especialmente diante do caráter fluído e social inerente ao ensino de línguas. Entretanto, considera-se que este argumento se mostra frágil diante da capacidade da obra literária transcender o tempo e a cultura, estabelecendo zona de contato com leitores de outras nações e em períodos históricos muito distantes de sua publicação, como defendido por Collie e Slater (1987). Portanto, embora os textos literários permaneçam os mesmos em termos materiais, eles sempre serão observados e interpretados à luz do espectro social, cultural e ideológico do leitor, ressignificando-o.

Quanto à importância da literatura em sala, também foram considerados alguns trechos das narrativas dos alunos:

- O colégio trabalha muito interpretação de texto, principalmente poemas e contos, e isso é uma estratégia muito boa, já que aumenta nosso conhecimento em vários assuntos e também o vocabulário.

Exemplo 6 – Hannah (narrativa)

- Em minha opinião não existem desvantagens no uso dos textos literários, pois nos trazem outros diversos conhecimentos.

Exemplo 7 – Meg (narrativa)

Como pode se observar, os alunos relatam que os trabalhos com os textos literários possuem o que Widdowson (2005) denominaria como potencial funcional da leitura. Em outras palavras, os alunos refletem, inconscientemente, o que entendemos como texto imbuído de propósito, dimensionado como instrumento discursivo que relaciona autor-leitor em situações comunicativas e vinculantes de conhecimentos adjacentes. Reafirmamos, neste sentido, que uma efetiva aprendizagem de LI se origina da relação entre conhecimentos sistêmicos e os usos sociais da linguagem.

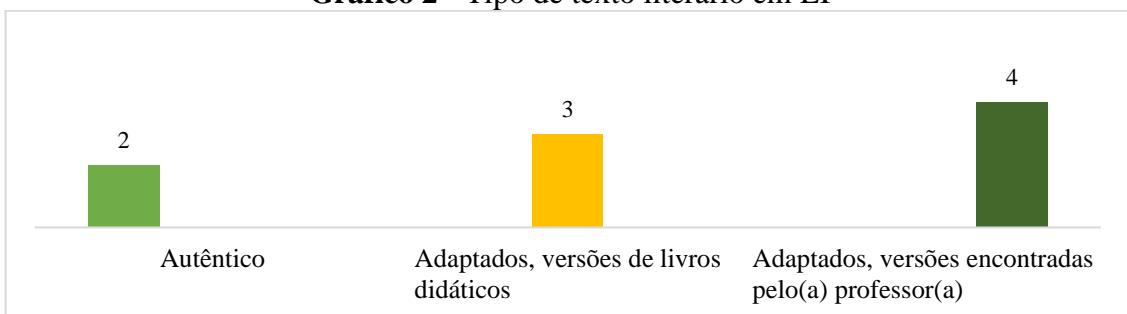
As narrativas acima apresentadas corroboram o uso da literatura como instrumento válido à aprendizagem significativa defendida por Moreira (2003), haja vista que, nos relatos elaborados pelos alunos, identifica-se uma relação produtiva entre o uso dos gêneros literários e o aprendizado de conteúdos da linguagem, sejam de natureza estrutural, a envolver gramática, vocabulários, ortografia, fonética; ou social, expressa na noção de adquirir conhecimentos e percepções de mundo por meio do ensino de LI.

Assim, ainda que o texto literário possa ser marcado pela temporalidade, o gerenciamento de suas potencialidades de ensino, no contexto da sala de aula de LI, pode garantir uma prática de leitura relevante, duradoura e consistente.

4.2.1.3 Sobre o texto literário usado na aula de LI

A compartilharem de um entendimento da literatura como finalidade pedagógica potencial, os professores, em sua maioria, afirmaram utilizar com frequência textos literários em suas aulas de LI. Mostra-se relevante apresentar, diante disso, as respostas quanto aos tipos de textos utilizados como material didático. Nesta questão, mais de uma categoria poderia ser assinalada.

Gráfico 2 - Tipo de texto literário em LI



Fonte: Questionário respondido pelos professores

Diante da verificada variedade de materiais literários utilizados, é importante ressaltar que não acreditamos na predominância, do ponto de vista educativo, de um sobre o outro. Como anteriormente fundamentado, a concepção de textos autênticos e não autênticos não se resume ao tipo de material, mas sobretudo à abordagem concedida no ensino (WIDDOWSON, 2005). Utilizou-se, no entanto, o termo “autêntico” para diferenciar textos com circulação social real, daqueles adaptados ao contexto escolar – mas sem uma estrita condição valorativa.

Assim, parte-se do pressuposto de que qualquer um dos tipos, quando adequadamente utilizados, são capazes de promoverem um engajamento textual, mediado pela abordagem dos conteúdos do texto e seus aspectos de estrutura da língua. Entendemos, dessa forma, que a validade da literatura na aula de LI demanda, do professor, a aplicação de *appropriate response*. Neste sentido, o resultado da interpretação do texto literário deve partir das estruturas linguísticas consoantes com as convenções do gênero, e reforçar-se pelo estudo do conteúdo do texto, em que se inserem leituras engajadas que promovam situações comunicativas – independentemente do texto possuir uma circulação social real ou encontrar-se adaptado para o contexto da sala de aula.

De maneira similar, Collie e Slater (1987) e Langer (1994) entendem que o uso de um texto literário como material didático autêntico independe de sua circulação, de forma que sua

prática só pode ser alcançada pelo modo como a literatura de LI é conduzida no processo de ensino. Deve-se considerar a interpretação apropriada do texto, as atividades coerentes ao gênero, as oportunidades comunicativas e o engajamento da leitura do texto com seus conteúdos. Diante da importância mediadora do professor, torna-se pertinente observar o processo de formação do profissional atuante no ensino de LI, a fim de verificar se a formação de professores os prepara ao processo de transformar o material didático em um recurso válido e significativo ao ensino.

4.2.1.4 Formação e trabalho com literatura de LI

Diante do fato de que diversos gêneros literários se encontram previstos no Currículo Referência proposto às aulas de LI, levantou-se um questionamento para entender a formação dos discentes, predominantemente originários da instituição de ensino superior local. Buscou-se saber se houve, durante suas respectivas formações, aportes que os instruíssem e os preparassem para um processo de mediação do uso dos textos literários.

Quadro 7 - Formação da literatura em LI para prática de sala de aula

Sensações/percepções em relação a sua formação	Professores
Houve trabalho com Literatura de Língua Inglesa com embasamento teórico e metodológico e aplicação em sala de aula.	Hamlet e Emma
Houve trabalho com Literatura de Língua Inglesa de maneira superficial, mas houve orientação para aplicação em sala de aula.	Scarlet e Hermione
Houve a disciplina de Literatura de Língua Inglesa, mas sem orientação sobre aplicação em sala.	Darcy
Outro: “Minha formação não é em Língua Inglesa”	Dorothy

Fonte: Questionário respondido pelos professores

Os resultados expostos no quadro acima mostram que, de maneira geral, os professores possuem um relativo preparo ao trabalho didático com o literário em sala de aula. Pode-se inferir, neste sentido, algum grau de avanço na qualidade formativa, ao menos no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades para um ensino associado à literatura.

Essa afirmação torna-se mais pertinente se considerarmos que, ao comparar este quadro com o perfil dos professores, percebe-se que as profissionais que responderam ter vivenciado um trabalho superficial com a Literatura de LI apresentam maior tempo de formação em relação aos que afirmaram ter recebido orientações com maior embasamento teórico-metodológico. Este possível avanço na preparação docente constitui ponto positivo, visto que, muitas vezes, a atuação do professor é marcada e orientada por sua formação anterior.

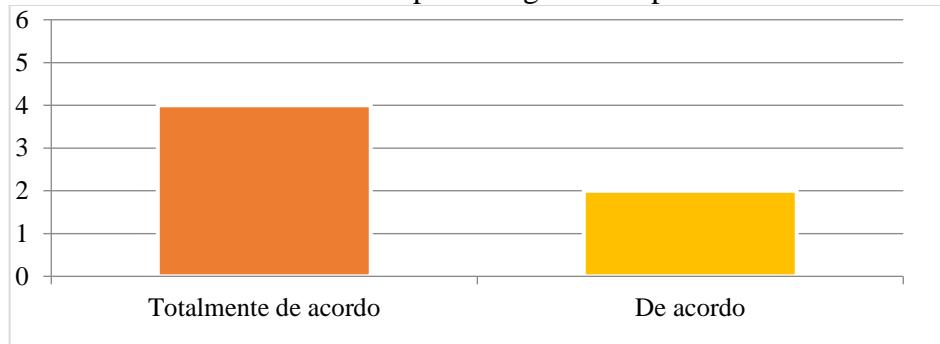
Ainda assim, ressaltamos a necessidade de se repensar políticas de formação inicial/continuada de professores de LI, intentando que estes possam, como já dito, ensinar línguas não apenas como um sistema linguístico, mas também como um sistema representativo. Em concordância com Celce-Murcia (2007), também consideramos que os saberes e competências da LI constituem objetivos a serem alcançados tanto por professores quanto por estudantes. Para tanto, é necessário repensar as políticas públicas educacionais, de modo a garantir que o profissional da área tenha devida formação. Além disso, deve-se considerar a desconstrução de velhas crenças da educação, como a ideia do notório saber, que atua negativamente no *status* do ensino de LE no Brasil.

4.2.2 A literatura: estímulo à formação da consciência linguística e crítica em LI

A partir da teorização da consciência linguística na aprendizagem de LI e do valor já atribuído à literatura nas aulas de linguagem, buscaremos compreender, neste espaço, a visão dos professores em relação aos textos literários no ensino de LI. Perquire-se perceber, no campo material-prático, se o uso desse recurso colabora para uma formação da consciência linguística do aluno e/ou ao desenvolvimento de um alto grau de criticidade – apontado por Collie e Slater (1987). Mais especificamente, busca-se apreender se o uso da literatura tem se articulado com um processo que subentenda a linguagem mediante interação dos aspectos sistêmicos (léxico, sintático e semântico) e esquemáticos (conhecimento de mundo).

4.2.2.1 Literatura e ensino sistêmico

Aos fins de abranger a proposição integral da consciência linguística, busquemos entender, inicialmente, a percepção dos professores quanto à relação entre a literatura e o ensino sistêmico. Propôs-se, neste sentido, a afirmação de que o estudo do texto literário se associa com aspectos linguísticos. Os professores deveriam assinalar, frente à colocação, as alternativas do formulário que fossem mais condizentes com suas crenças.

Gráfico 3 - O texto literário e aprendizagem de aspectos estruturais da LI

Fonte: Questionário respondido pelos professores

Quatro dos seis professores concordaram totalmente que o ensino de aspectos linguísticos da LI pode ser trabalhado na sala por meio da literatura. Dois mostraram-se apenas de acordo e nenhum discordou da proposição. A concordância majoritária dos professores, aliada com as já expostas opiniões dos alunos, corrobora com o valor da utilização da literatura para o ensino das propriedades sistêmicas, tão comuns aos nativos da língua-alvo. Essa percepção de alunos e professores reflete, ainda que involuntariamente, os estudos de Holmes e Moulton (2001), que indicam as vantagens do texto literário ao ensino de LI e sua estrutura. Essa condição reforça a noção da literatura como veículo para desenvolver a leitura, escrita, audição e pronúncia diante do contato com as estruturas morfo-gramaticais do texto e do próprio repertório de apreciação literária.

Em adendo, baseando-se nos estudos de Brumfit e Carter (2000), entendemos e concebemos que o trabalho com os gêneros literários promove o desenvolvimento das habilidades da língua. Contudo, para atingir essas habilidades, torna-se necessário que o professor, em seu processo de transformação do texto literário em material didático, reflita a escolha textual, proponha atividades adjacentes interessantes e procure meios de conduzir os alunos a participarem e interagirem no processo de ensino.

Neste mesmo sentido, solicitou-se aos alunos que narrassem, em suas reflexões, se os textos literários eram usados na proposição de um ensino vocabular e gramatical da língua inglesa. Observemos, na compilação abaixo, alguns dos relatos:

- Através dos textos literários, aprendemos muito sobre gramática, fazemos leitura e a escrita de textos como Romeo e Julieta e também usamos músicas e textos para traduzir.

Exemplo 8 – Júlia (narrativa)

- considero ponto negativo por apresentar que apenas mostra gramática, e muitos alunos não conseguem aprender, também poderia focar mais na pronúncia.

Exemplo 9 – Hannah (narrativa)

- Quando a professora trabalha, principalmente poemas e contos, isso é uma estratégia muito boa, pois associando as palavras no vocabulário facilita na hora de escrever, falta atividades de pronunciar, já que alguns alunos não conseguem falar com facilidade as palavras.

Exemplo 10 – Madu (narrativa)

- Os textos literários a maioria das vezes dá para a gente ter uma noção dos aspectos da gramática e aprendemos mais sobre a gramática inglesa, mas acho que deveria ficar mais na leitura, lógico, ainda permanecer na gramática, porém deveria ter mais aulas práticas.

Exemplo 11 – Ester (questionário)

As observações dos alunos apontam para um forte direcionamento ao domínio dos aspectos normativos da língua. Como parte da aprendizagem da LI, compreendemos que o processo de tomar consciência linguística exerce-se também no ler, no falar e no ouvir. A partir das narrações, no entanto, percebe-se uma necessidade de avançar e melhor direcionar o trabalho com literatura, objetivando um desenvolvimento que contemple todas as habilidades referentes à LI. Afinal, é certo que, quanto às metodologias de leitura em aula, prioriza-se, por diversos fatores, o trabalho com a escrita.

Ressaltamos, assim, que processos de ensino que envolvam leitura literária constituem-se ferramentas válidas para viabilizar tanto avanços na modalidade escrita, quanto em seu espectro oral. Afinal, como sugerido por Collie e Slater, o material literário possibilita uma ampla abertura comunicativa, de modo que o aluno pode aprender sobre a LI e sua literatura utilizando-as discursivamente.

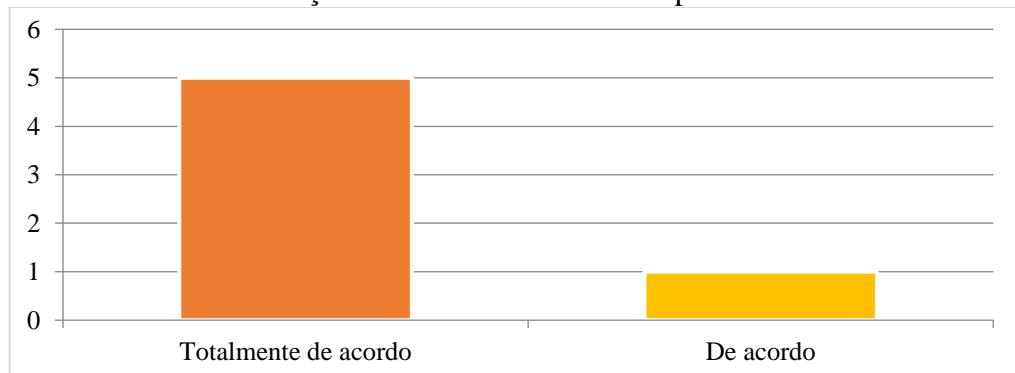
Deste modo, pode-se dizer que a identificada fragilidade presente na mobilização dos aspectos orais não está necessariamente relacionada ao material didático literário, mas sobretudo a uma mais ampla lacuna existente no ensino dos aspectos sistêmicos da LI. Diante da predominância da escrita, reconhecemos problemáticas no desenvolvimento de atividades orais na educação, inclusive em LP, mas que se agravam na abordagem oral da LI. Contudo, nos baseando em Duff e Marly (2003), afirmamos que essas barreiras não devem se ser impedimentos ao uso do texto literário, mas uma oportunidade à utilização dos benefícios da criatividade e do imaginário como elementos motivadores da prática oral e escrita em LI.

4.2.2.2 Literatura e o ensino esquemático

A contemplar outro aspecto da consciência linguística, também fizemos a afirmação: “um texto literário consegue atravessar gerações, fronteiras e nacionalidades, sem perder as

suas características, sendo reconhecido por seu incontestável valor histórico, político, artístico e cultural". Por este questionamento, buscou-se perceber o entendimento dos professores quanto à capacidade da literatura de mobilizar e propiciar um desenvolvimento dos aspectos socioculturais da LI.

Gráfico 4 - Relação texto literário em LI e aspectos socioculturais



Fonte: Questionário respondido pelos professores

O Gráfico 4 explicita que os professores, em sua maioria, reconhecem a riqueza dos aspectos socioculturais que os textos literários carregam. Consideramos de extrema relevância este reconhecimento, visto que a leitura de textos literários pode tornar-se um meio potencial de estabelecer contato com o outro, com o histórico, com o social, o cultural e com a realidade do mundo da LI em diferentes períodos históricos. Ademais, em acordo com Ançã (2015), não se privilegia, ao desenvolvimento da consciência linguística, as questões estruturais da língua. Entende-se, por outro lado, a necessidade de tanto refletir e perceber a natureza da linguagem quanto relacioná-la com os domínios linguísticos e socioculturais da língua.

O texto literário constitui, então, um recurso que comprehende o aprendizado de LI não somente pela estrutura da língua, mas também pelo mundo a que ela pertence. Assim, como postulado por Bloom (2000), o ato de ler relaciona-se com um uso efetivo da língua em seus contextos de mundo. Assim perspectivada, a leitura literária instrumentaliza-se para a ampliação cultural e linguística, possibilitando uma extensão do texto e uma efetiva associação de sentido na aprendizagem de LI – apesar de possíveis dificuldades no processo (DUFF; MALEY, 2003).

Os alunos também mencionaram suas experiências com práticas de literatura em LI voltadas aos aspectos socioculturais da língua:

- [...] a aula também tem interpretação de texto, fazemos algumas perguntas sobre o texto, mas nas aulas deveríamos tentar representar o máximo possível a cultura deles.
Exemplo 12 – Meg (narrativa)

- Poderia ter mais textos que apresentasse mais aspectos culturais e também os históricos. Seria interessante ver esse tipo de textos da literatura inglesa, como nós vemos nas séries e nos filmes, eu sei que a maioria são de livros.

Exemplo 13 – Ifury (narrativa)

- [...] apesar de que esses textos aparecem pouco, mas aparece no ano letivo e desses aspectos nós trabalhamos a cultura para saber como é em outros países, mas eu acho que trabalhamos pouco.

Exemplo 14 – Verônica (narrativa)

- Além dos assuntos dentre da sala de aula, nós vemos nos textos diversos assuntos que auxilia fora dela. A professora sempre pede para pesquisar coisas do texto, nós apresentamos, só devíamos tirar mais tempo ‘pra’ discutir também.

Exemplo 15 – Chan (narrativa)

As perspectivas dos professores apresentam, em relação aos trechos transcritos acima, um evidente contraste entre aquilo que eles acreditam em termos de ensino, e o que de fato tem sido realizado em sala de aula. Se o uso da literatura em sala de LI não comprehende o nível estrutural da língua conjuntamente ao nível esquemático, resumindo-se ao sistêmico em detrimento da difusão cultural, entendemos não ser possível conduzir o aluno a uma aprendizagem que lhe garanta acesso à consciência linguística, tendo em vista que a linguagem, para tornar-se inteligível, depende da interação contextual. Nesse sentido, apoiando-se em Candido (2006), reforçamos que a “palavra” é simultaneamente forma e conteúdo, de modo que a estética não se separa da linguística.

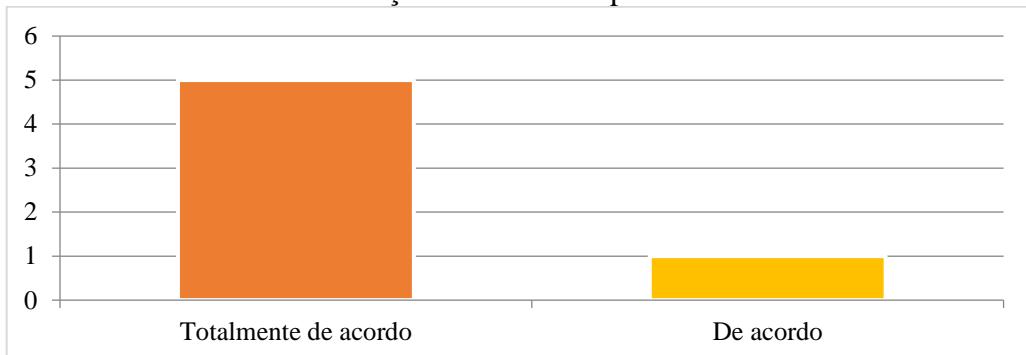
As solicitações dos alunos refletem a necessidade de repensar o desafio pedagógico de relacionar forma e conteúdo nas aulas de LI, fugindo do método tradicional de ensino que reduz o texto unicamente aos exercícios de gramáticas, vocabulários e traduções. É coerente que o sentido estrutural da língua não seja alienado nas aulas de LI, contudo, não se deve desconsiderar que a compreensão da natureza integral da língua abrange, entre outros traços, o sistema cultural e social. O pedido dos alunos ressalta, por conseguinte, a importância de proporcionar uma prática que, além do estrutural linguístico, leve em consideração o quadro sociocultural da língua, aproximando-a de outras culturas. Por sua vez, reconhecemos que as manifestações literárias podem, se articuladas corretamente, captaram a integridade da LI, seus significados e desdobramentos culturais.

4.2.2.3 O texto literário e o aprimoramento linguístico

A literatura, por muito tempo, foi associada com uma abordagem da língua pautada na materialidade linguística, em que o ensino se voltava para a tradução. Assim, desenvolvia-se a

leitura como um pretexto para se alcançar operações mentais simples, em práticas de reconhecimento e decodificação. Em oposição ao exposto, propôs-se a afirmativa “O estudo com texto literário desenvolve/aprimora competências em Língua Inglesa”, para que os professores pudessem, novamente, expressarem o grau pessoal de concordância. Buscou-se especular, nesta questão, o grau de reconhecimento da literatura como ferramenta que dimensione um ensino integral da e na LI, não se limitando apenas às traduções. Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 5 - Relação Literatura e aprimoramento da LI



Fonte: Questionário respondido pelos professores

O Gráfico expõe uma ampla concordância por parte dos professores, a identificar um reconhecimento da validade da literatura como recurso didático e como ferramenta de aprimoramento linguístico. Neste sentido, Collie e Slater (1987) e Corchs (2006) salientam que o uso de textos literários em sala de aula de LI oferece ao estudante uma disposição incomensurável de enfoques a serem explorados pelo professor, propiciando uma expansão de sua competência linguística.

Por sua vez, o viés sociocultural, em concordância com a modalidade escrita e estrutural do texto literário, mostra-essencial para permitir ao aluno um contato com a LI em perspectivas reais. Consiste, assim, em um veículo importante para o ensino não só de estruturas gramaticais, mas de habilidades da língua, englobantes do desenvolvimento de vocabulário, pronúncia, escrita, provérbios e expressões que incorporam valores culturais do idioma. Além de compreenderem aspectos sociais e a própria formação leitora.

Observamos, neste mesmo sentido, o olhar dos alunos, que mencionaram fatores que contribuíam ou atrapalhavam o uso do texto como recurso para ampliação de seu desenvolvimento na LI. Como exemplo:

- Essas propostas têm o intuito de enriquecer nosso conhecimento, a leitura, interpretação, a escrita, a tradução, e também mostrar como é a gramática e o correto

uso do inglês.

Exemplo 16 – Ragnar (narrativa)

O trecho acima expõe que os textos literários estão sendo trabalhados sob os aspectos linguísticos. No entanto, torna-se relevante questionar se somente a parte estrutural está sendo abordada, de maneira isolada dos aspectos socioculturais. Ressalta-se que o conceito de compreensão linguística da/em LI não deve se restringir ao estudo da parte estrutural da língua, de modo que essa segmentação retira da literatura as próprias vantagens de articulá-la no ensino.

Observemos outros enxertos:

- Pontos positivos: aprendemos mais sobre a gramática inglesa e sobre o assunto que o texto aborda. Pontos negativos: alguns alunos não conseguem falar com facilidade as palavras e muitas das vezes não conseguem traduzir e entender o texto com facilidade.

Exemplo 17 – Madu (narrativa)

- Na sala, trabalhamos principalmente contos e poemas, e isso é uma estratégia muito boa, pois vamos associando as palavras no vocabulário, na hora de escrever e pronunciar. [...] os textos escolhidos ajudam na hora de ler e entender.

Exemplo 18 – Paty (narrativa)

Os três exemplos, parcialmente discrepantes, mostram que a literatura, por vezes, ainda se mobiliza como pretexto para o trabalho com a gramática isolada. No entanto, percebe-se no último relato, da aluna Paty, uma abordagem mais aproximativa do modelo de trabalho aqui em proposição, objetivado na construção de uma aprendizagem significativa. Afinal, os textos literários são utilizados, na perspectiva da aluna, como uma ferramenta de associação das palavras, mas também de compreensão da LI.

De qualquer modo, os dados nos permitem inferir que o desafio de uso da literatura engloba a proposição de atividades pedagógicas que medeiam a decodificação dos signos e a compreensão de significados. Nesse sentido, as atividades devem propiciar que o aluno interprete, reaja, se expresse e opine criticamente, de maneira que a aprendizagem articule o maior número possível de faculdades mentais (LAZAR, 1993).

Outro desafio reside na resistência à literatura. Embora páginas impressas sejam usualmente pouco atrativas, o texto literário em si, quando adequadamente escolhido, apresenta-se capaz de motivar o aluno, especialmente diante da ampla gama de gêneros disponíveis: ficção, aventura, humor, romance, terror/horror, suspense, drama, histórico e muitos outros. Do mesmo modo, aludimos ao trabalho com literatura como recurso que permite relacionar elementos da própria criação literária, como figuras de linguagens, peculiaridades de

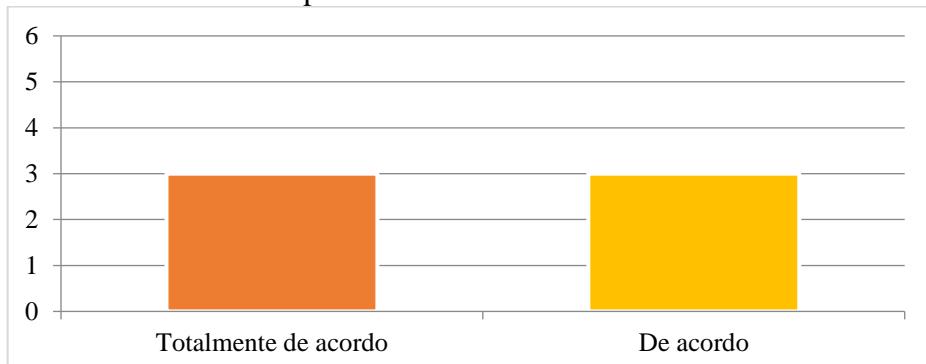
oralidade e ritmo de narrativa, com aqueles da aprendizagem da língua escrita e oral para uso social.

Reconhece-se, ainda, que as dificuldades do trabalho com literatura na promoção de consciência linguística estendem-se também ao desenvolvimento de conceitos críticos, de modo que as soluções potenciais anteriormente mencionadas podem se aplicar similarmente. Busquemos abordar, na próxima seção, a percepção do uso do literário na promoção da autonomia dos alunos, em que discutiremos o caráter crítico do texto literário.

4.2.2.4 Literatura como fator fornecedor de autonomia

Ao fazermos a seguinte afirmação: “O educando não é passivo diante do texto. Ele utiliza seus conhecimentos para interagir com as ideias do autor, e construir significados”, pedimos que os professores selecionassem, mais uma vez, seus níveis de concordância.

Gráfico 6 - A não pacificidade do aluno frente ao texto literário



Fonte: Questionário respondido pelos professores

As informações do Gráfico 6 mostram que, ainda que menos concisamente, os professores reconhecem a legitimidade do trabalho com literatura como meio de promover um ensino de LI mais engajado, proposição também explorada por Lazar (1993). Para o autor, o texto literário compreende-se como material apropriado não somente pelo desafio da decodificação e da compreensão dos significados, mas sobretudo por promover um diálogo entre o aluno leitor, o autor da obra e o mundo do texto, possibilitando interação, reação e expressão crítica.

Assim, reconhece-se como positivo o fato dos professores perceberem a literatura como ferramenta de mobilização das faculdades mentais e promoção de uma visão crítica, abstruída

pelos alunos na criação de suas próprias considerações a respeito dos textos. Pode-se perceber esta perspectiva, também, no relato dos alunos:

-Através dos textos literários nós fazemos a leitura, interpretação e a escrita, e trabalhamos mais para o lado social, as formas de uma sociedade.

Exemplo 19 – Will (narrativa)

- As aulas com esses textos são muito boas, ela (a professora) insiste em dar exemplos, fazer ligações até entendermos, coloca pesquisa sobre os assuntos, objetos, sobre os países ou para assistirmos um vídeo relacionado, então na outra aula nós vamos discutir. Também já fizemos relação do filme com a música.

Exemplo 20 – Chan (narrativa)

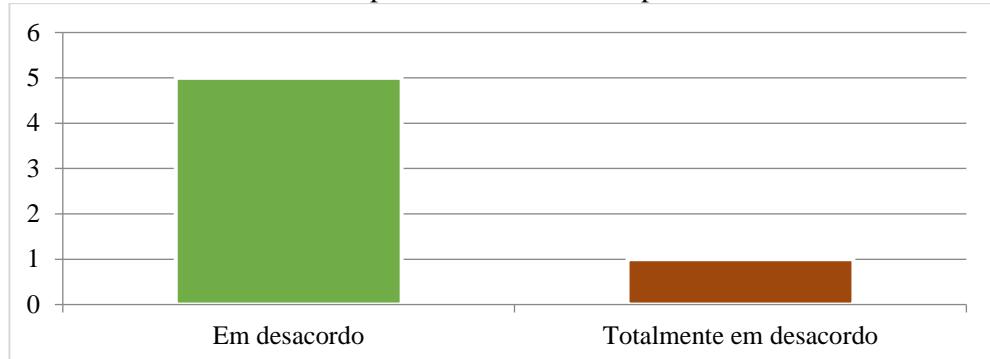
De forma geral, é notável que, em menor ou maior grau, há uma legitimação do uso da literatura como um aparato que possibilite caminhos a uma formação crítica e relacional ao conhecimento de mundo. Os trechos acima exemplificam ações que desenvolvem a habilidade leitora e de compreensão tanto a partir da relação mundo, texto e aluno, quanto da interação entre os próprios estudantes no contexto de sala de aula. Nesse sentido, as atividades comunicacionais são dimensionadas no uso da literatura, reforçando a pertinência do texto literário em salas de aula de LI, principalmente diante da adoção de uma concepção interacionista-colaborativa da leitura.

Os alunos expuseram que, dentro das possibilidades, as aulas ministradas apresentam ter o intuito de romper com a ideia de um ensino perspectivado como “depósito de informações”, concepção por vezes adotada no ensino de LI. Uma abordagem crítica comunicativa por sua vez, resulta em potenciais processos ampliadores da capacidade da literatura de propiciar debates que, baseados nos conhecimentos adquiridos, possibilitam ao aluno a articulação destes saberes no mundo social externo, como também nos conhecimentos científicos escolares. Propicia-se promover, neste âmbito, a formação de consciência crítica do aluno

Desta maneira, percebe-se que inclusão da literatura no processo de aprendizagem de LI estabelece não apenas uma rica fonte da língua em uso, mas também uma contribuição à construção de valores sociais e críticos decorrentes de seu intrínseco valor contextual, estético e humanístico.

4.2.2.5 Literatura e a construção das vozes

Inseridos na mesma proposição de atribuir graus de concordâncias, afirmou-se aos professores: “O educando deve ler e compreender o texto somente de acordo com as ideias que estão no livro, as ideias do autor”, obtendo as seguintes respostas:

Gráfico 7 - Aspectos de leitura e compreensão literária

Fonte: Questionário respondido pelos professores

Os resultados apontam que os professores consideram, de modo geral, que a prática de leitura deve contar com um exercício de relação entre as ideias do autor e as do aluno. Entretanto, pode-se especular que exista, diante do fato de que posicionarem-se majoritariamente “Em desacordo”, mas não em total discordância, uma preocupação em nivelar a visão do aluno/leitor. Essa perspectiva não parece desconsiderar o pensamento do aluno, mas sobretudo propor uma conciliação entre as ideias pessoais dos estudantes e as expressas pelo autor do texto literário.

Para Candido (2011), o autor coloca, no texto literário, suas convicções, intenções, ideologias, crenças, revoltas e adesões, que não devem ser ignoradas pelo contexto de ensino. Assim, ao se utilizar do texto literário no exercício da interação, deve se propor ao aluno que identifique a linguagem, o porquê daquelas escolhas linguísticas e as representações possíveis do significado, possibilitando que ele seja capaz de negociar uma interpretação adequada ao contexto da obra e aplique, posteriormente, sua própria posição.

Os alunos, por sua vez, narraram aspectos relacionados com o que consideramos pertinente ao uso da literatura em salas de LI para além do conteúdo e da aprendizagem imediata da língua:

- Nós trabalhamos o romance Romeu e Julieta no qual fizemos várias coisas relacionadas a esse conteúdo [...] fizemos peça teatral para o colégio, mas a peça era nossa versão da história, na linguagem de agora. Essa proposta tem o intuito de enriquecer nosso conhecimento.

Exemplo 21 – Júlia (narrativa)

- [...] quando a gente estuda histórias, ela escolhe o texto, e pede para lermos, então nós lemos e tentamos entender, depois discutimos sobre o texto, as vezes tem que pesquisar em casa sobre o texto e o autor, falamos o que gostamos e não gostamos, o que cada um achou, anotamos tudo e após ela passa algumas perguntas sobre o que nós entendemos e tentamos fazer sozinhos.

Exemplo 22 – Ketty (narrativa)

Por meio das declarações supracitadas, pode-se afirmar que as experiências dos alunos com os textos literários compreendem um olhar contextual que considera as perspectivas do autor da obra. Também é notável uma busca por promover competências interpretativas do aluno, de modo a permitir a atualização dos sentidos da leitura. Outrossim, as impressões das alunas, nesses exemplos, refletem uma preocupação do processo de ensino na preparação de atividades que permitam o compartilhamento de opiniões e subjetividades, ressaltando um importante elemento da formação integradora – expoente desta pesquisa.

Reforça-se, neste sentido, a relevância da literatura no ensino de LI, dado que ela propicia, ao conciliar emoção e intelecto, um desenvolvimento pessoal, crítico e criativo. Sob esse ideário, a literatura, como atividade da linguagem, não foge de sua função criativa. Porquanto, defendemos que ela não só contribui para estabelecer o desenvolvimento da consciência crítica como, no esforço de entender a linguagem do outro e seus múltiplos contextos, suscita um exercício de reflexão e questionamento no qual o aluno interage e dimensiona sua própria voz.

4.2.2.6 Literatura, aula de LI e desenvolvimento pessoal

Ao considerarmos a leitura literária um fator fundamental ao desenvolvimento pessoal, criativo, crítico e reflexivo, inferimos que o seu uso, aplicado em contextos de ensino de LI, constitui meio de inserir-se no mundo. Nesse sentido, perguntamos aos professores o que eles entendiam por formação de consciência crítica em Língua Inglesa.

Haja vista que apenas três professores responderam esse questionamento, tomaremos essas respostas como amostras para análise.

É o aluno, no processo de leitura, compreensão e produção, ser capaz de formar crítica, analisando, ajuizando, opinando. É usar a Língua Inglesa para atingir o discernimento.

Exemplo 23 – Scarlet (questionário)

- É ter consciência reflexiva sobre os “temas” e “assuntos” lidos. Permitindo proposições e ampliando os saberes.

Exemplo 24 – Darcy (questionário)

- A consciência crítica é posicionar-se de modo apreciativo ou em desaprovação. Na língua inglesa, é uma atitude de reflexão de como essa língua afeta a realidade à nossa volta.

Exemplo 25 – Hermione (questionário)

As respostas, em linhas gerais, expuseram que existe uma compreensão significativa do que pode ser entendido como formação da consciência social. A ciência dos professores torna-se um fator importante, já que o espaço escolar se configura como um potencial ambiente de construção de identidades cidadãs, de modo que é possível oportunizar, por meio da mediação, o desenvolvimento de consciências críticas. Nesse sentido, é necessário enfatizar que a formação desta consciência não pode se dar apenas em caráter reflexivo, como as respostas dos professores parecem suscitar. Na aula de LI, o professor, entendido como par mais hábil (FIGUEIREDO, 2006), exerce papel fundamental ao propor o que Moita Lopes (2003) considera atividades conscientes.

Deste modo, mais do que um entendimento de que as aulas de LI não devem apenas conduzir decodificações e traduções, deve-se reconhecer a sala de aula como palco apropriado para exercícios que propiciem essa tomada de consciência. Em um âmbito geral, as declarações mostraram que os professores participantes estão cientes da necessidade de que o aluno entenda criticamente o conteúdo com o qual interage.

Diante deste panorama, reforçamos a capacidade do ensino de LI estabelecer relações sociais diversas que podem, como defendido por Ataide (2016), ampliarem-se no uso de textos literários diversos desde que dimensionados em práticas de aprendizagens sistêmicas e críticas. O uso da leitura literária, como também observado nas colocações dos professores, compreende que uma educação voltada à formação de consciência desempenha um processo que oportuniza ao aluno a exploração e o desenvolvimento de sua subjetividade, criatividade e pensamento crítico.

4.2.3 Os textos literários no ensino/aprendizagem de LI: experiências e impressões

De acordo com as bases teóricas e os dados apresentados nesta pesquisa, afirma-se que a literatura em LI, dimensionada em atividades de ensino, pode tanto ser usada como instrumento propulsor de estudos gramaticais, formas e estruturas da língua, quanto de um desenvolvimento crítico e de mundo. Nesse sentido, reservou-se esta seção para apresentar as impressões de professores e alunos quanto à literatura em salas de aula de LI.

4.2.3.1 Do uso da literatura: prática e percepções

Quanto aos aspectos voltados ao uso da literatura na aula de LI, buscou-se levantar uma relação entre as práticas em sala e as visões dos alunos a respeito destas. Solicitou-se, assim,

que os alunos expressassem, em suas narrativas, como e se a presença de textos literários se manifesta em sala de aula. Tomamos como referência as narrações dos alunos Ragnar e Paty:

- Nas aulas de inglês trabalhamos todo tipo de textos que a professora as vezes traz e aqueles que estão no livro, também fazemos as atividades dele. Quando tem música traduzimos, fazemos atividade de encontrar palavras da música e cantamos, e já trabalhamos até poemas que falavam de vários assuntos.

Exemplo 26 – Paty (narrativa)

- A professora sempre trabalha com poemas, fábula, que vem no livro, mas as atividades geralmente não são muito fáceis de entender, porém a professora sabe explicar de uma forma que não fique cansativo. As vezes trabalhamos músicas também, mas eu não gosto de traduzir e nem de cantar, só ouvir mesmo.

Exemplo 27 – Ragnar (narrativa)

Com base nas declarações dos alunos, observa-se que a literatura desempenha papel positivo em seus processos de ensino aprendizagem. Assim, atribuímos uma validade pedagógica ao uso do literário, especialmente diante da capacidade deste conduzir os alunos a uma aprendizagem expressiva que abarque tanto modalidades orais quanto escritas. Torna-se interessante notar, neste aspecto, o frequente uso de músicas para a mobilização de conhecimentos orais atrelados aos escritos do texto literário.

Essa prática relaciona-se com princípios de Collie e Slater (1987), que afirmam que a literatura constitui um meio rico de possibilidades e procedimentos a serem estruturados em sala de aula. Ademais, é possível perceber nos depoimentos que o trabalho com literatura admite o ensino de regras, normas e classificações estruturais, ao passo que abstrai contextos e fomenta o caráter esquemático da língua. Nesse sentido, o aluno passa a processar o texto literário como elemento importante ao seu aprendizado de língua, mas também ao seu cotidiano.

Intentando observar o outro lado do processo de ensino/aprendizagem na sala de aula, questionamos os professores quanto aos desafios encontrados na utilização de textos literários. Foi solicitado que enumerassem as preestabelecidas afirmativas de 1 a 9, por ordem de importância, assinalando com 1 a alternativa que julgassem ser a principal causa, e assim sucessivamente. As respostas encontram-se listadas abaixo:

- Falta de proficiência linguística dos alunos
- Falta de interesse por parte dos alunos / incompreensão da importância da leitura.
- Formação do educador inadequada
- O retorno frustrante.
- Falta de interesse político.
- A falta de tempo em sala.
- A falta do tempo para preparação de aula.
- Mudanças sócio-comportamentais dos educandos.
- Falta de acesso a material didático.

Exemplo 28 – Scarlet (questionário)

- A falta do tempo para preparação de aula.
- Falta de interesse por parte dos alunos / incompreensão da importância da leitura.
- Falta de proficiência linguística dos alunos.
- O retorno frustrante.
- A falta de tempo em sala.
- Falta de interesse político.
- Mudanças sócio-comportamentais dos educandos.
- Falta de acesso a material didático
- Formação do educador inadequada.

Exemplo 29 – Emma (questionário)

- Falta de interesse por parte dos alunos / incompreensão da importância da leitura.
- A falta do tempo para preparação de aula.
- Falta de acesso a material didático.
- Falta de interesse político.
- Falta de proficiência linguística dos alunos.
- Mudanças sócio-comportamentais dos educandos.
- Formação do educador inadequada.
- O retorno frustrante.
- A falta de tempo em sala.

Exemplo 30 – Darcy (questionário)

- Falta de interesse político.
- A falta de tempo em sala.
- A falta do tempo para preparação de aula.
- Falta de proficiência linguística dos alunos.
- Falta de interesse por parte dos alunos / incompreensão da importância da leitura.
- Formação do educador inadequada.
- Mudanças sócio-comportamentais dos educandos.
- O retorno frustrante.
- Falta de acesso a material didático.

Exemplo 31 – Hermione (questionário)

- A falta do tempo para preparação de aula.
- Falta de interesse por parte dos alunos / incompreensão da importância da leitura.
- Falta de proficiência linguística dos alunos.
- O retorno frustrante
- A falta de tempo em sala.
- Falta de interesse político.
- Mudanças sócio-comportamentais dos educandos.
- Falta de acesso a material didático.
- Formação do educador inadequada.

Exemplo 32 – Hamlet (questionário)

- Falta de interesse por parte dos alunos / incompreensão da importância da leitura.
- O retorno frustrante
- Falta de interesse político.
- A falta de tempo em sala.
- Formação do educador inadequada.
- Falta de proficiência linguística dos alunos.
- A falta do tempo para preparação de aula.
- Mudanças sócio-comportamentais dos educandos.
- Falta de acesso a material didático.

Exemplo 33 – Dorothy (questionário)

A ordem atribuída pelos professores delineia alguns pontos de convergência e análise. Dois desafios ocuparam, constantemente, colocações de maior dificuldade ao trabalho com propostas de literatura no ensino de LI. Para cinco professores, as maiores dificuldades (1º ou 2ª colocação) estão na “falta de interesse por parte dos alunos/incompreensão da importância da leitura” sendo que, para um destes, a maior estaria na “falta de proficiência linguística dos alunos”.

Assentes nos estudos de Ataíde (2016), entendemos que este resultado pode sugerir uma condição de ineficácia do ensino de LI, já que os principais desafios apontados foram atribuídos aos alunos e suas dificuldades, culpabilizando-os diretamente, e não aos processos circundantes. Partimos do pressuposto de que a dificuldade dos alunos esbarra e provém, na realidade, de obstáculos à articulação e estruturação de um ensino que promova uma aprendizagem de LI efetiva.

Uma vez que se entende que o não conhecimento de uma LE e o não entendimento da relevância da leitura são, no geral, características inerentes ao aluno, torna-se papel do professor e do ambiente escolar garantir práticas e incentivos que modifiquem essa realidade, motivando-os e instruindo-os. Reconhecemos que os desafios não estão relacionados, unicamente, ao trabalho com o literário de LI em si, constituindo-se obstáculos que percorrem o processo educativo de LI como um todo, mas que podem e devem ser minimizados mediante propostas pedagógicas que se voltem para uma abordagem de uso.

Portanto, o uso do texto literário pode configurar uma oportunidade de melhoria qualitativa das aulas de LI, dado que o vocabulário pode ser adquirido, a partir do texto, naturalmente. Afinal, os significados das palavras não estão dados de forma literal na literatura, de modo que muitos de seus sentidos deverão ser atribuídos no decorrer do texto. Quanto ao valor da leitura, acreditamos que será pelo próprio contato com o texto literário que os alunos aprenderão a reconhecer o valor linguístico, cultural e social dos textos e, mais especificamente, da literatura no geral.

Outros desafios relevantes, como a “falta de interesse político”, “a falta de tempo em sala” e “a falta do tempo para preparação de aula” figuraram, na maioria das respostas, dentro das terceiras, quartas e quintas colocações de nível. Vale aqui ressaltar que, segundo estudos da British Council (2015), esses aspectos têm sido, na prática, os de maiores impactos no desafio diário do professor, sintetizado na construção da identidade de si e da disciplina escolar, bem como nos obstáculos à valorização e significação do ensino de LI enquanto área de conhecimento.

Diante destes aspectos e de um cenário educacional permeado pelo descrédito concedido às aulas de LE, validamos o uso da literatura de LI como proposta a ser utilizada em sala de aula, mobilizando recursos que promovam, ainda que em microesfera, o desenvolvimento na língua-alvo e um crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural. Contudo, faz-se necessário explicitar que o desenvolvimento de um ensino/aprendizagem formativo e de qualidade não é constituído apenas do uso da literatura, da mediação do professor ou da administração de um projeto escolar, de modo que essas três dificuldades: “falta de interesse político”, “a falta de tempo em sala” e “a falta do tempo para preparação de aula”, evocam aspectos mais difíceis e estruturais a serem ainda sanados. Esses problemas de ordem macroestrutural envolvem a necessidade de repensar uma política educativa que conceda ao ensino de LE uma posição significativa.

Outro ponto a se destacar está no fato de que quatro professores atribuíram o retorno negativo como um dos cinco principais desafios do trabalho com literatura na aula de LI. Essa constatação entra em contradição com as narrações dos alunos, que relataram encontrar no uso do texto literário um recurso proporcionador de aulas interessantes. Portanto, o retorno frustrante pode ter mais relação com uma percepção equivocada dos professores que, em sua maioria, apontaram a falta de interesse e a incompreensão da importância da leitura como desafios ao trabalho. Esse desafio, além do que já fora considerado, não ocorre apenas nas aulas de LI, podendo ser transposto para a educação como um todo, visto que o desenvolvimento de uma leitura consciente, mesmo em LM, demanda a estruturação de um escopo de ensino a ser desenvolvido pela escola (MOITA LOPES, 2003).

A maioria dos respondentes dos questionários mostraram que elementos externos à sala de aula, como “falta de acesso a material didático” e a “formação do educador inadequada” figuram entre as afirmativas que menos interferem no uso da literatura na aula de LI, seguido também das “mudanças sócio-comportamentais dos educandos”. Consideramos este resultado relativamente negativo, já que ao atribuir pouca importância aos enormes desafios exteriores à sala de aula, centraliza-se a responsabilidade de validação do ensino na figura do professor, embora diversas questões, como as sócio-comportamentais, estejam alheias a este. Ainda assim, reconhecemos a validade da atitude docente de, mesmo diante de condições não ideais, buscar a promoção de um ensino crítico. Destaca-se, neste aspecto, a importância da escola e seus ambientes, que também são responsáveis pela formação do aluno embora, muitas vezes, pareçam não se envolver com as disciplinas de LI.

Em conclusão, pode-se notar que o uso da literatura como recurso possibilita um trabalho significativo. Entretanto, os pontos negativos especificados, especialmente de caráter

macroestrutural da educação, se mostram ainda desafiadores ao acesso de um ensino/aprendizagem de LI consciente tanto linguística quanto criticamente. Destacamos, assim, que este desafio formador pode ser assumido pelos professores de LI, mas de modo que deve ser abarcado por toda comunidade escolar. Afinal, o texto literário apresenta-se como um material de múltiplas possibilidades de prática contextual e significativa, uma vez que viabiliza, no seio de seu caráter humanizador à sala de aula (CANDIDO, 2011), a argumentação de qualquer assunto, seja geografia, história, política, economia, cultura ou linguística. Configurando-se, portanto, prática pertinente para o trabalho escolar como um todo.

4.2.3.2 Fatores linguísticos na compreensão leitora

A considerar que as vantagens mencionadas na utilização da literatura em aulas de LI são direcionadoras de um ensino/aprendizagem efetivo, expansivo, consciente e de uso social, torna-se necessário identificar e considerar os obstáculos enfrentados no processo de sua articulação. Para tanto, questionamos os professores o que eles consideravam como dificuldade na compreensão leitora dos alunos frente aos textos literários, solicitando-se que enumerassem as afirmativas de 1 a 5, por ordem de importância, com o 1 representando a alternativa que julgam a principal causa, e assim sucessivamente. O quadro 08 sintetiza as respostas obtidas:

Quadro 8 - Dificuldades da compreensão leitora da literatura em LI⁵⁹

Professor (a)	Causa 1	Causa 2	Causa 3	Causa 4	Causa 5
Scarlet	Gramática	Vocabulário	Registro da Língua	Elementos Culturais	Elementos Literários
Emma	Gramática	Elementos Culturais	Elementos Literários	Registro da Língua	Vocabulário
Darcy	Gramática	Vocabulário	Elementos Literários	Registro da Língua	Elementos Culturais
Hermione	Registro da Língua	Vocabulário	Elementos Literários	Gramática	Elementos Culturais
Hamlet	Vocabulário	Gramática	Elementos Culturais	Elementos Literários	Registro da Língua
Dorothy	Vocabulário	Elementos Culturais	Registro da Língua	Gramática	Elementos Literários

Fonte: Questionário respondido pelos professores

⁵⁹ O procedimento de leitura do quadro 8 dá-se da esquerda para direita, sendo que a primeira coluna corresponde ao nome dos professores participantes da pesquisa e a partir da segunda coluna em diante apresenta-se por ordem de importância as causas compreendidas por cada professor como dificuldades na leitura de textos literários.

Ao observar as respostas expostas no Quadro 8, percebemos que, para a grande maioria dos professores, as dificuldades no trabalho com literatura envolvem o nível linguístico associado às questões lexicais e sintáticas. Contudo, se em grande parte a dificuldade está associada ao léxico ou à articulação gramatical, entendemos que essa desvantagem não invalida o trabalho com o texto literário, visto que constituem-se dificuldades usuais dos aprendizes frente qualquer texto em LI. Nesse sentido, se a dificuldade da compreensão de um texto literário em LI encontra-se atrelada aos aspectos estruturais da língua, o professor pode e deve utilizar os demais pontos como recursos condutores para desenvolver a compreensão leitora e estabelecer o caráter dialogal do texto.

Nesse sentido, os procedimentos de mobilização dos conhecimentos prévios do aluno/leitor em relação ao texto, o diálogo colaborativo entre alunos e a mediação do professor mostram-se imprescindíveis para se atingir a aprendizagem consciente da língua. Em adendo, confirma-se a necessidade da escolha de textos literários pertinentes, nos termos definidos por Lazar (1993) e Aebersold e Field (1997). A seleção textual e das atividades a serem realizadas necessita considerar a relevância destes materiais aos alunos, de modo que propiciem relação entre o contexto cultural e os glossários, além de estímulo ao interesse pela leitura. Deve-se considerar, também, materiais que medeiem o aluno na compreensão do enredo, dos personagens, do vocabulário e da linguagem utilizada no texto literário, enfatizando a interpretação, a compreensão e a discussão dos principais tópicos a fim de conceder ao aluno um olhar consciente sobre a LI em aprendizagem.

4.2.3.3 Literatura e aprendizagem: o parecer do aluno

Alguns alunos expressam, em suas narrativas, pontos e momentos que consideramos experiências positivas em relação ao texto literário como recurso didático. Essas declarações favoráveis podem ser tomadas como possibilidades/sugestões ao processo de aprendizagem da língua-alvo.

- As vantagens dos textos literários nas aulas de inglês são o desenvolvimento da leitura, habilidade da escrita, produções de texto, etc.

Exemplo 34 – Ester (narrativa)

- As aulas já estão boas, apesar de trabalharmos poemas a professora explica de uma forma que não fica cansativo, cada um ler partes dos textos, tentamos entender. Só deveria melhorar alguns pontos como fazer aula práticas e deveria ter mais textos que representasse aspectos culturais e alguns históricos dos ingleses.

Exemplo 35 – Will (narrativa)

- A língua inglesa é uma das principais e importantes línguas, e nas aulas, ter atividades com esses textos nos mostra a gramática, as palavras em inglês, tradução e compreensão de assuntos diversos que o texto aborda e nos preparando para o futuro.

Exemplo 36 – Karen (narrativa)

Esses relatos reafirmam o indiscutível uso da literatura no trabalho com a estrutura da LI. Contudo, é mister ressaltar que a aprendizagem linguística se desenvolve não somente na modalidade escrita, mas também na oralidade, eixo que é muitas vezes ignorado no trabalho com leitura. Atrelado a isso, reforça-se a importância de uma articulação com o contexto, em um processo de influência mútua que atribui sentido e relaciona os saberes da LM e sua cultura com aqueles da língua e da cultura do outro, possibilitando a reflexão e a percepção da função e da natureza da LI. Consequentemente, a partir da interação e do envolvimento, identifica-se a manipulação da língua-alvo e desdobramentos reais de aprendizagem.

Ao fim desta seção, é possível perceber que, quanto ao critério possibilidade, o uso da literatura tem sido compreendido e empregado, em menor ou maior escala, como um material didático no ensino/aprendizagem de LI. No que tange à contribuição deste recurso na formação da consciência linguística, percebe-se um movimento de avanço, ainda que tímido, a uma aprendizagem que vá além dos limites das estruturas normativas do inglês. Apesar disso, como ressaltado na fala do aluno Will, ainda existe a necessidade de que a abordagem aprimore a oferta de saberes socioculturais, que compõem, para Cândido (2011), condição da literatura. Assim, para além das questões linguísticas, utilizar literatura na aula de línguas propicia mecanismos de diálogo que auxiliam o aprendiz/leitor a compreender o próprio mundo e o mundo dos nativos, tornando-se pertinente estruturar o ensino de LI a partir de um conjunto de fatores/contextos nos quais a língua assuma significação.

4.2.3.4 Da relevância literária na aula de LI

Ao possibilitar um panorama do mundo ao qual o texto e o autor pertencem, o texto literário, articulado como material didático, proporciona discussões ponderadas sobre os mais diferentes assuntos e temáticas. Assim, ao serem questionados sobre o porquê de o trabalho com literatura fazer-se relevante ao ensino de LI, os professores que responderam essa questão foram unânimes em ressaltar o caráter crítico da proposta.

- O estudo literário amplia o conhecimento da língua em todos os pontos e aprofunda a aprendizagem dos pontos sociais, culturais, econômico e históricos.

Exemplo 37 – Scarlet (questionário)

- Por meio dela é possível trabalhar tanto oralidade quanto escrita, como trabalhar diversos temas do passado e presente, inclusive pensar o futuro, assim reforçando a aprendizagem.

Exemplo 38 – Emma (questionário)

- Trabalhar com literatura na sala proporciona ao aluno contato com a língua e cultura inglesa, e também conhecimento de mundo, etc.

Exemplo 39 – Darcy (questionário)

- Literatura na aula é importante porque possui aspectos linguísticos e ideológicos e é capaz de fazer com que os alunos desenvolvam uma posição crítica, reflexiva e questionadora diante da realidade.

Exemplo 40 – Hermione (questionário)

- É relevante, pois conduz o aluno a criticidade.

Exemplo 41 – Hamlet (questionário)

Nota-se, a partir destes dados, que os professores compreendem a literatura como instrumento de interação reflexiva com a língua-alvo. Somamos a isso o fato de que estes mesmos professores tendem a perceber a tonalidade crítica (FORTES, 2018) que a atividade de literatura na aula de LI pode envolver. Afinal, por meio do literário, explora-se um percurso em que o aluno, inicialmente, conhece e posiciona as informações, aos fins de ampliá-las e ressignificá-las posteriormente. Observamos, assim, que os professores reconhecem a leitura literária na sala de aula como uma metodologia didática de possibilidades contextuais e significativas. Ressalta-se, ainda, como a abordagem com a literatura pode ser tomada como uma proposta pertinente para outras disciplinas, visto que aborda os assuntos mais diversos da atividade humana ao passo que, simultaneamente, constitui-se uma.

A análise das respostas dos professores demonstrou que eles reconhecem o trabalho com a literatura como muito relevante, o que denota uma compreensão do literário em seu valor humanístico, histórico e social. Com efeito, as declarações convergem com o que Brumfit e Carter (2000) promovem como possibilidade representativa da literatura. Em outras palavras, o texto literário permite lidar com as situações mais distintas do mundo ficcional, de modo que, quando trabalhado sob uma visão representativa, pode conduzir os alunos a abstraírem significados às suas vidas e a desenvolverem capacidades de lidarem com situações da vida real.

A Literatura também é concebida, pelos professores de LI participantes, por sua capacidade humanística, sendo capaz de fazer com que alunos desenvolvam uma posição ativa diante da realidade na qual estão inseridos. Também é possível dizer que as respostas que asseveram o papel humanizador da literatura aliam-se com as três faces defendidas na teoria de

Candido (2011), pois esta: colabora na construção de objetos autônomos, como a estrutura da língua e seu significado; configura-se uma forma de expressão, capaz de manifestar emoções e perspectivas de indivíduos e grupos, a incluir nativos da LI; e constitui-se uma forma de conhecimento, funcionando como via de contato com a arte e os bens culturais, entendidos como um direito humano inalienável. Podemos, desse modo, afirmar que as produções literárias em LI satisfazem as necessidades de um ensino consciente da língua, enriquecendo a percepção do mundo articuladamente.

Portanto, mais uma vez, corroboramos o uso da literatura no ensino de LI frente sua capacidade de mobilizar significados de mundo e objetivos técnicos na promoção da aprendizagem. Pode-se dizer que o uso do literário se dá em uma abordagem interdisciplinar, capaz de demonstrar aos alunos/leitores códigos linguísticos e estilísticos somados a representações temáticas e ideológicas. Esse fenômeno multidimensional revela a realidade ao qual o texto e, consequentemente, a língua, fazem parte. Fator que permite reafirmar que a literatura, como recurso didático dentro do ensino de LI, contribui para a formação da consciência linguística do aprendiz.

No que tange à consciência crítica, abordada de forma mais direcional nesta seção, é possível afirmar que a literatura contribui sim para o seu desenvolvimento. Mesmo ao se considerar toda a dificuldade de desconstruir o caráter conteudista das aulas de LI, bem como a necessidade ainda corrente de promover práticas que fujam do viés de propagação de saberes já cristalizados, é válido ressaltar que, no geral, professores e alunos têm encontrado na literatura de LI um suporte para diferentes situações de ensino/aprendizagem, ainda que em intensidade mediana – a ser ainda expandida.

Aprender a LI deve se relacionar com o desenvolvimento da capacidade de lidar com situações da vida real. Afinal, a literatura constitui-se elemento facilitador do diálogo, da crítica e da reflexão, proporcionando aos alunos/leitores a oportunidade para que se tornem indivíduos ativos – tanto de seus próprios processos de ensino, quanto dos mundos culturais aos quais integram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dakota estava lendo, claro. Estava sempre lendo, desaparecendo em mundos onde Tiffany não podia segui-la. Bem, poderia segui-la, caso se desse o trabalho de ler um livro... (MORIARTY, 2017, p. 50, nossa tradução)

Nesta parte do estudo, apresentamos de modo sucinto as considerações alcançadas nesta pesquisa. Na seção, em um primeiro momento, revisitamos as perguntas de pesquisa em pertinência aos saberes suscitados por este trabalho. Em seguida, apresentamos as implicações para a sala de aula de LI, com uma breve exemplificação de possibilidade de uso da literatura no ensino. Posteriormente, abordamos as limitações do estudo e as sugestões para pesquisas futuras. Por fim, estabelecemos uma generalização do que tomamos como conhecimentos pertinentes adquiridos a partir deste estudo, realizando uma abordagem reflexiva dos aprendizados obtidos no decorrer do processo.

5.1 Revisitando as perguntas de pesquisa

A compreensão reflexiva sobre o uso da literatura no ensino/aprendizagem significativo de LI buscou, nesse trabalho, analisar este uso como recurso ao processo de formação linguística e crítica de alunos de EF e EM de escolas públicas em Goiás. Neste sentido, estabeleceu-se os objetivos específicos: investigar a forma como a utilização da leitura literária serve como instrumento de ensino/aprendizado da LI; verificar em que aspectos a literatura colabora para a promoção da consciência linguística e crítica em LI; averiguar as impressões dos participantes acerca do uso de textos literários na sua experiência de ensino/aprendizagem de LI.

5.1.1 *De que forma a utilização da leitura literária serve como instrumento de ensino/aprendizado da LI?*

Como primeira pergunta de pesquisa, buscamos compreender como o ensino de línguas, especialmente a LI enquanto LE, pode ser aprimorado pelo uso da leitura literária como recurso pertinente à aprendizagem. Verificamos as possibilidades práticas assumidas pela literatura a fim de desconstruir as ideias atreladas ao método Gramática e Tradução e/ou estabelecer a relação inerente, portanto contributiva, entre a literatura e a língua. Pontou-se a forma com que

essa metodologia direciona a aprendizagem, abrangendo desde a base estrutural da língua até a construção e consideração da consciência de mundo enquanto instrumento relevante.

Em acordo com a teoria explicitada no capítulo 2, pudemos observar que a literatura oportuniza ao aluno/leitor práticas significativas, orientando-o e sensibilizando-o em relação ao mundo sem representar a padronização ou a supervalorização da cultura estrangeira. Ademais, conforme apresentado, o exercício da leitura literária em LI, especialmente, assume um inegável caráter como válido instrumento de ensino de línguas, visto que o literário, articulado como material didático, pode impactar positivamente no resultado das ações pedagógicas realizadas em salas de aulas de LI (COLLIE; SLATER, 1987; LAZAR, 1993; LANGER, 1994; ZILBERMAN, 2012). Reiteramos, ainda, que a inadequação quanto ao seu uso, identificada no uso de aportes teóricos incondizentes, pode acarretar insucesso escolar, social e pessoal, principalmente considerando o estágio formativo que o aluno se encontra.

Os dados analisados neste trabalho também evidenciaram a relação direta entre uma aprendizagem significativa e a literatura – compreendida a partir da essência didática das concepções apresentadas –, uma vez que o literário supera o crivo do conhecimento sistêmico e do viés crítico. Como resultado, compreendeu-se o uso dos textos literários como representativos da ação humana, arrolados em atividades extensivas da LI que permeiam a própria vida. Entendeu-se também que o exercício da leitura literária garante ao professor um rico material linguístico às aulas de LI, assegurando ao aluno o acesso democrático a bens culturais enquanto direito.

As respostas fornecidas pelos professores e os relatos narrados pelos alunos também fomentaram que a literatura, como instrumento na sala de aula de LI, constrói valores individuais e coletivos. De modo a constituir proposta atrativa e pertinente. Igualmente, foi possível perceber que aos objetivos de um trabalho com literatura desmistificado da concepção tradicional do método Gramática e Tradução – que também se utilizava do texto literário no ensino –, torna-se necessário dimensionar os textos tanto na ampliação do conhecimento linguístico, elevando o estágio formativo do aluno em relação ao domínio estrutural, quanto na exploração do conhecimento de mundo do aluno e das funções sociais e culturais do material literário.

Os dados deste estudo apresentaram que o uso de textos literários, enquanto proposta para a sala de aula de LI, valida-se como um recurso propício ao conceito colaborativo de ensino e à interação entre o mundo de quem aprende e o mundo ao qual a língua-alvo pertence. Nesse sentido, o contato interativo ocorre tanto pela via das estruturas sistêmicas (gramática, vocabulário, fonologia, semântica), quanto pelo prisma sociolinguístico (geografia, história,

política, economia, cultura e sociedades) que o texto carrega. Assim sendo, por meio do modelo colaborativo e interativo de leitura, reconheceu-se que a literatura serve como instrumento de ensino/aprendizado da LI significativo.

Ao perspectivar e didatizar o ensino de literatura na aula de LI sob uma visão interacionista e colaborativa, buscou-se estruturar um processo que o garantisse como uma prática relevante. Assim, assentes nos fundamentos de Candido (2011), Leffa (1996) e Brumfit e Carter (2000), observa-se que os dados obtidos apontam para a potencial ferramenta interacionista presente na leitura literária, decorrente do fato desta permitir ao aluno, na interação com o texto, contemplar, analisar, interpretar e atribuir sentido aos aspectos gramaticais da língua. Ao proporcionar contato com a cultura do outro, propicia-se uma ampliação de saberes sobre si e a sua própria cultura.

Observou-se também, com base em Figueiredo (2006), Mota (2010) e Babaee e Yahaa (2014), que a leitura literária articula o caráter colaborativo ao preconizar um trabalho em grupo, uma vez que o processo de decodificação e compreensão está associado à discussão e ao debate de ideias, articuladas coletivamente frente aos textos. Além disso, os materiais literários permitem ao professor uma mediação ampliadora dos conceitos apresentados pelos alunos, oferecendo novas pistas relativas a pontos do texto que ainda não foram explorados.

Ancorando-se na análise, afirmamos que, somados às reações e concepções individuais, o texto literário em sala aumenta a segurança em relação à compreensão da LI, funcionando como um subsídio no processo de aprendizagem. Consequentemente, acreditamos que a literatura propicia oportunidades de engajamento discursivo da/na LI, ao configurar-se como um conjunto aberto, dinâmico e contextualizado. Frente essas perspectivas, a literatura como ferramenta ao ensino/aprendizagem de LI amplia o leque de oportunidades comunicativas, serve à construção de saberes estruturais da língua-alvo, proporciona a formação de leitores – meta recomendada à escola – e oferece acesso a bens culturais da humanidade.

5.1.2 Em que aspectos a literatura colabora para a promoção da consciência linguística e crítica em LI?

Nessa pergunta de pesquisa, buscamos analisar como a literatura, enquanto recurso didático, atua na promoção de uma formação voltada à consciência linguística e crítica. Considerou-se os pontos levantados como relevantes ao processo de ensino, ressaltando a pertinência e a contribuição da literatura nas discussões e estruturações de um ensino/aprendizagem de línguas.

Em conformidade com a fundamentação teórica (COLLIE; SLATER, 1987; LAZAR, 1993, DUFF; MALEY, 2003, ZILBERMAN, 2012; BLOOM, 2001) e análise dos dados, pôde-se entender que o uso do texto literário configura um componente adequado para impulsionar o ensino de LI. Por conseguinte, foi igualmente possível afirmar que, ao se trabalhar leitura literária, possibilita-se ao professor o acesso a uma gama de aspectos potenciais a serem elaborados no ensino, a saber: a interação com a língua e suas múltiplas formas que assumidas (figuras de linguagem, registros linguísticos, imagens, contornos fonéticos); a interação com as representações contextuais (social, histórica, política, cultural, econômica); o exercício de colaboração vislumbrado pela produção de diálogos (aluno/texto, professor/aluno, aluno/aluno); as percepções do mundo e o cultivo de valores apreciativos. Afinal, ler um texto literário relaciona-se ao uso da língua e ao contato com o mundo que essa pertence.

Em resposta às possibilidades diversas da literatura em sala de aula, as informações contidas nos dados fornecidos pelos participantes atribuíram ao uso literário a decorrência de um maior sentido à aprendizagem da língua-alvo. A identificar que as proposições de práticas positivas realizadas e descritas por professores e alunos podem conduzir à ampliação linguística e de repertório cultural, ponderamos que essas ações efetivamente contribuem para uma aprendizagem de LI que some ao educando repertórios linguísticos e sociais. Portanto, infere-se que os recursos apresentados possuem a capacidade de promoverem uma aprendizagem consciente, permitindo ao aluno agir, reagir e interagir com o processo de ensino e o mundo.

Como também desejava-se entender as particularidades de um ensino/aprendizagem de LI assentado nos conceitos de consciência linguística e crítica, procurou-se investigar as teorias suporte destes enfoques, intentando perceber se a proposição de uso da literatura adequava-se à formação destas consciências em específico. Verificou-se, junto aos dados, como processos de uso do literário ocorrem na prática dos professores e alunos.

Diante disso, foi possível estabelecer uma análise que confirmou a relação entre o uso da literatura e o ensino/aprendizagem para formação da consciência linguística, uma vez que os participantes afirmaram que o material literário é capaz de fornecer uma totalidade de aspectos linguísticos e de usos potenciais ao ensino. Percebeu-se, ainda pelo aporte de informações dos participantes, que o texto literário pode sim abarcar as estruturas reais da língua, condição essencial para um contato mais amplo com os padrões linguísticos, oferecendo riqueza de recursos sistêmicos e semânticos (HOLMES; MOULTON, 2001; LAZAR, 1993; BRUMFIT; CARTER, 2000). A partir desta análise, reforçou-se o valor da literatura ao desenvolvimento das competências da língua e da compreensão/uso da LI no ato comunicativo.

Quanto à formação de consciência crítica, pôde-se notar que a literatura atua como

recurso que possibilita a criação de condições para a construção de um pensamento crítico. Em adendo, os dados fornecidos expõem que, pela literatura ser investida como um bem cultural revestido de elementos textuais, contextuais e intertextuais, infere-se que o trabalho com ela no ensino de uma LE garanta uma formação democrática, consciente e de combate à alienação. Nessa perspectiva, as análises dos dados mostram que, no processo de orientação e sensibilização do aluno em relação ao mundo do texto, da língua e do outro, descontrói-se a ideia de padronização e supervalorização da cultura estrangeira, ocasionando ações reflexivas (DUFF; MALEY, 2003; CANDIDO, 2006, 2011; MOTA, 2010). Reforça-se, deste modo, que o uso da literatura na sala de aula de LI sintetiza uma válida forma de se pensar a prática social e a criticidade, desenvolvendo, em consequência, a consciência de mundo.

Portanto, à medida que os dados foram analisados, confirmou-se a consistência do uso dos textos literários na promoção da consciência linguística, visto que as declarações dos participantes reforçaram a noção de literatura como um veículo para se aprender as estruturas linguísticas e desenvolver a leitura e a escrita atreladas a um contexto de uso. Reafirmamos ainda que aos fins de estruturar o uso da literatura como material didático pertinente para a formação da consciência linguística, é necessário articulá-la em seus gêneros e sob um viés comunicativo, a oferecer uma coerência de aprender a LI utilizando-a.

Foi também possível confirmar que o uso da literatura se adequa à formação da consciência crítica, de forma que, se escolarizada corretamente, legitima o trabalho de promover um ensino de LI mais engajado. Igualmente, observou-se que a formação de consciência crítica só ocorre quando a aula de LI se afasta da concepção do processo educativo como “depósito de informações”. Postulamos que as discussões de caráter dialógico e crítico, propiciadas pela natureza do literário, podem afastar das aulas de LI crenças que a atribuem uma destituição de sentido. Desse modo, afirma-se que o uso da literatura na sala de aula de LI pode sim assumir-se como ferramenta de aprendizagem de línguas e de formação humana.

5.1.3 Quais as impressões dos participantes acerca do uso de textos literários na sua experiência de ensino/aprendizagem de LI?

Em nossa terceira pergunta, propôs-se identificar o uso ou o não uso dos textos literários nas aulas de LI. Para tanto, nos baseamos nos dados coletados e analisados. O levantamento dos dados, associado à análise subsequente, buscou não somente estabelecer um olhar simplista sobre o uso da literatura na sala de aula de LI, mas considerar os desafios encontrados por professores e alunos frente este processo de ensino.

Notou-se que os professores participantes de LI reconhecem a validade do trabalho com a literatura, bem como a utilizam em suas aulas, fato confirmado pelos alunos. Identificou-se, ainda, práticas interessantes promovidas pelos professores, que suscitavam ao aluno a oportunidade de utilizar o texto para compreensão linguística e desenvolvimento do pensamento crítico. Podemos ainda concluir que existe, para a maioria dos professores participantes, o intento de que a aula de LI proporcione ao aluno um contato vivo com a língua, assegurado pela atividade com o gênero literário.

Outrossim, percebe-se que os professores, em muitas respostas, enfatizaram os aspectos socioculturais inerentes ao trabalho com os textos literários, fato que consideramos de grande benefício, visto que estes aspectos, quando vislumbrados, asseguram ao aluno seu direito de acesso e fomentam a construção de valores individuais e coletivos. Ademais, observou-se que a leitura literária, além de proporcionar o contato linguístico, também capacita ao aluno ler, compreender e produzir em LI, reforçando sua aprendizagem. Portanto, enfatizou-se como a correlação entre os textos literários e os contextos de aula de LI configura um imprescindível desenvolvimento da capacidade de ler, compreender, abstrair e atribuir significações ao texto.

De modo oposto, outras questões respondidas apresentaram que, apesar de conhecerem a validade do viés interacionista da leitura literária, muitos professores ainda orientam, na prática, o uso da literatura ao ensino da estrutura linguística. Esse viés de nível estruturalista está no centro da crítica de Zilberman (2012). Afinal, essa abordagem usualmente limita-se a operações excessivamente simplificadas, fixadas na exploração das palavras e composições gramaticais, estruturando atividades precárias e usualmente sem significação. Assim, o desafio ainda reside na compreensão de que ler em LI propicia uma interação com aspectos linguísticos e textuais, oportuniza vivência com o mundo da língua-alvo, permite a obtenção de informações autonomamente, e desenvolve engajamento crítico discursivo, elementos que podem contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem de LI no Brasil.

Neste sentido, mencionamos os dados que apontam para as capacidades do aluno como principais desafios ao uso da literatura. Entendemos que se os desafios dos professores de LI encontram-se em superar o “não-domínio” linguístico e o “não-desenvolvimento” das habilidades leitoras dos alunos, a superação destes obstáculos deve ocorrer pela própria estruturação de propostas que reflitam relações de uso social e função linguística – como a literatura. Assim, mais do que elementos impossibilitantes à proposta, os desafios apresentados devem servir como razão de avanço à proposição de atividades que mobilizem as quatro habilidades da língua, e voltem-se ao desenvolvimento crítico.

Como fator favorável, os textos literários podem ser encontrados em vários níveis, e explorados de formas diferentes das “típicas” atividades de sala de aula. Afinal, o texto literário no ensino da LI constitui-se linguístico, social, afetivo, emocional e cognitivamente significativo. Um recurso representativo do contato real com a língua-alvo, e que vislumbra tanto os aspectos linguísticos quanto os humanísticos do ensino de LI.

Quanto às percepções dos alunos expressas nas narrativas, percebe-se que todos eles, em algum momento de seus textos, descreveram uma articulação gramatical aplicada ao uso de textos literários de LI. Entretanto, nem todos mencionaram a dimensão dos aspectos socioculturais, a contemplação da abordagem crítica ou mesmo o trabalho com a modalidade oral discursiva. Alguns alunos, inclusive, mencionaram a necessidade de que estes pontos fossem abordados. Não entendemos o trabalho com gramática como um problema por si só, visto que se identificou a capacidade do texto literário mobilizar uma série de competências possíveis. Todavia, ressaltamos a preocupação e a necessidade de que a literatura não seja utilizada como pretexto para abordagem de aspectos conteudistas e fragmentados.

Quanto aos desafios, os alunos participantes apontaram o índice de maior exigência presente no processo de leitura e compreensão do texto literário. Essa característica, no entanto, mostra-se previsível dada a riqueza linguística e contextual da literatura, de modo que a barreira da língua poderia promover um retorno negativo. Deve-se empenhar, nesse sentido, uma estratégia de adequação dos textos e adaptação das atividades, fator comum ao trabalho com textos em LE, independentemente do gênero. Ademais, reside na própria riqueza do texto literário ferramentas potenciais para a superação das dificuldades, desde que se apresentem como uma proposta pedagógica que além de fugir da rotina das aulas de LI, propicie oportunidades ímpares de aprendizado.

Em síntese, observa-se que as contribuições aos usos da literatura nas aulas de LI foram definidas, pelos participantes, como:

- a) a possibilidade de compartilhar e de conferir conhecimento;
- b) a possibilidade de aprender e ampliar conhecimento da língua;
- c) a possibilidade de interagir com aspectos sociais e culturais diversos e pertencentes ao mundo do nativo, que geralmente não é possível fazê-lo em outra atividade;
- d) a possibilidade de desenvolver a criticidade.

Os participantes também mencionaram alguns desafios, que resumidamente podem ser definidos como:

- a) a apresentação de estruturas linguísticas mais complexas;
- b) a falta de confiança no conhecimento prévio da língua para compreensão;

c) as atividades estruturalistas, com pouca abordagem sociocultural.

Diante disso, analisamos que a proposta de leitura literária na aula de LI mostra-se, sem dúvidas, muito válida para o desenvolvimento de vários processos de aprendizagem. Embora identifique-se barreiras de aplicação, consideramos que estas não interferem na formação dos alunos, tendo em vista que, usualmente, essas dificuldades são inerentes ao estudo de uma LE. Constitui-se importante, contudo, observar essas barreiras e minimizá-las por meio de proposições adaptativas, que busquem adequar a utilização do literário e direcioná-lo ao uso da língua para comunicação. Enfatiza-se, ainda, a necessidade de se perceber que um ensino composto por leituras literárias pode e deve ser usado como plano de fundo para a formação humanizadora, uma vez que associados os textos às aulas de LI, possibilita-se a construção de conhecimentos de mundo.

5.2 Implicações para a sala de aula de li

Com base nos resultados obtidos neste estudo, podemos afirmar que a literatura, enquanto recurso ao ensino/aprendizagem de LI, favorece o processo de formação de consciência ao propiciar aos alunos um envolvimento com a língua aprendida em uma perspectiva de uso real. Também se reconhece o papel de formação da consciência crítica, visto que o aluno se torna mais ativo na busca pelo conhecimento. Nesse sentido, a leitura literária, enquanto atividade dinâmica que emerge da interação entre o leitor e o texto, pode desenvolver aspectos de construção de conhecimento estrutural da língua, ao passo que favorece a expressão crítica.

Frente estas possibilidades, propõe-se abaixo uma sugestão prática de um processo que utilize um texto literário. Buscou-se apresentar abrangências e possibilidades potenciais que o texto literário pode assumir em sala de aula. Utilizaremos, como base do exemplo, um poema mencionado por uma das professoras participantes “Annabel Lee”, de Edgar Allan Poe. A proposta descrita estruturou-se para ser desenvolvida nas 1^a e/ou 2^a séries do EM.

Annabel Lee

It was many and many a year ago,
 In a kingdom by the sea,
 That a maiden there lived whom you may know
 By the name of Annabel Lee;
 And this maiden she lived with no other thought
 Than to love and be loved by me.

I was a child and she was a child,
 In this kingdom by the sea,
 But we loved with a love that was more than love—
 I and my Annabel Lee—
 With a love that the wingèd seraphs of Heaven
 Coveted her and me.

And this was the reason that, long ago,
 In this kingdom by the sea,
 A wind blew out of a cloud, chilling
 My beautiful Annabel Lee;
 So that her highborn kinsmen came
 And bore her away from me,
 To shut her up in a sepulchre
 In this kingdom by the sea.

The angels, not half so happy in Heaven,
 Went envying her and me—
 Yes!—that was the reason (as all men know,
 In this kingdom by the sea)
 That the wind came out of the cloud by night,
 Chilling and killing my Annabel Lee.

But our love it was stronger by far than the love
 Of those who were older than we—
 Of many far wiser than we—
 And neither the angels in Heaven above
 Nor the demons down under the sea
 Can ever dissever my soul from the soul
 Of the beautiful Annabel Lee;

For the moon never beams, without bringing me dreams
 Of the beautiful Annabel Lee;
 And the stars never rise, but I feel the bright eyes
 Of the beautiful Annabel Lee;
 And so, all the night-tide, I lie down by the side
 Of my darling—my darling—my life and my bride,
 In her sepulchre there by the sea—
 In her tomb by the sounding sea.
 (POE, Edgar Allan, 1997)

O poema apresenta-se como um texto pertinente ao desenvolvimento da consciência linguística proposta por Ançã (2015), pois abarca o domínio cognitivo, presente em estruturas de ritmo e rima que implicam reflexões sobre a língua e as possibilidades de construções para promoção da sonoridade. Além disso, a prática de leitura em voz alta, coletiva ou individualmente, permite o exercício consciente de pensar a língua, de modo que o aluno busca

entender os porquês das escolhas vocabulares e seus posicionamentos no fluxo do texto. Constitui-se, assim, um trabalho que envolve a dimensão analítica da língua, superando o estudo das formas e das regras ao contemplar contrastes, unidades e funções.

Por meio do poema, também é possível trabalhar atividades que propiciem a integração das quatro habilidades comunicativas. Ao explorar diversas atividade de pré-leitura, como rodas de conversas em pares/grupos e exposição da compreensão verbal de glossário, pode-se utilizar de questões direcionadoras previamente elaboradas e de incentivos para que os alunos questionem seus pares quanto ao entendimento do texto. A articulação com atividades do tipo, que intentam promover a interação e a discussão em sala de aula, busca explorar a diversidade a ser desenvolvida com os textos literários, funcionando como recursos motivadores. Esses exercícios, por sua vez, relacionam-se ao *domínio de realização*, em que ocorre o desenvolvimento de uma consciência enriquecedora do desempenho linguístico.

Após os exercícios de leitura, que envolvem o trabalho de compreensão e estruturação da língua, pode-se explorar o *domínio social*, visto que é possível discutir os recursos linguísticos utilizados pelo autor na construção do enredo, dos personagens, do vocabulário e da linguagem utilizada, estabelecendo uma relação entre o contexto histórico, social, cultural e estilístico a que o texto e o autor pertencem. Essa prática serve, assim, como instrumento de harmonização social, enriquecimento cultural e de conhecimento de mundo.

Mediante a compreensão associada dos aspectos linguísticos e sociais constitutivos do poema de Allan Poe, torna-se possível promover o *domínio de poder*, em que o aluno será capaz de perceber o controle que pode exercer sobre a língua e sua aprendizagem. Será nesta etapa que se estabelecerão relações de comparações. A título de exemplo, propõe-se um exercício em que se compare a interpretação do poema original com a interpretação decorrente de sua versão traduzida para o português por Fernando Pessoa. Outro exemplo possível seria a proposição de uma atividade que procure estabelecer os aspectos de manipulação da língua, em um exercício em que o aluno busque expressar e relacionar a maneira como as escolhas das palavras de Allan Poe impactam na construção imagética da personagem título, do espaço em que a história ocorre e do relacionamento vivido pelos dois personagens do texto.

Quanto ao *domínio afetivo*, apesar do estabelecido preconceito com o gênero poema, por vezes considerado um texto difícil de ser compreendido e/ou menos interessante e atrativo, inclusive pelos alunos – como pode-se perceber na fala do aluno Will, “[...] apesar de trabalharmos poemas a professora [...] –, afirmamos que o texto poético em questão apresenta todas as nuances para o desenvolvimento da sensibilidade pela língua, uma vez que permite ampliar atitudes, curiosidades e interesses circundantes. Por tratar-se de um poema do universo

gótico, a temática por si só tende a despertar o interesse dos alunos dessa faixa etária. Essas características podem ser reforçadas em trabalhos intertextuais, como em exibições de vídeos, imagens, ou produções artísticas diversas a serem estruturadas pelos próprios alunos.

No aspecto da consciência crítica, por esta se relacionar com uma compreensão do mundo e com a recriação e criação de novos sentidos sociais, entendemos que sua mobilização, no campo da pós-leitura, permite dar ênfase aos processos de interpretação, propiciando uma compreensão do poema e uma discussão quanto aos principais tópicos de sua história. O poema proposto configura-se recurso significativamente válido à consciência crítica, pois sua temática permite a promoção de inúmeras discussões quanto aos relacionamentos, depressão, simbolismo gótico, biografia do autor e até mesmo sobre semelhanças e diferenças de períodos históricos. Essas possibilidades permitem aos alunos atribuírem significação para o texto e um amplo espaço comunicativo para uso efetivo da LI, seja ouvindo, falando, lendo ou escrevendo.

No exercício de interpretar o poema *Annabel Lee*, o aluno será conduzido a elaborar noções de mundo, pensamento reflexivo e, sobretudo, um posicionamento diante do texto. Possibilita-se, assim, a contextualização, motivação e interação do ensino de LI, evitando a usualidade das respostas prontas. Ainda no intuito de desenvolver o viés crítico, outra proposta poderia se estruturar a partir da execução de uma atividade em que os alunos preencham partes do poema original com palavras e ideias pessoais, modificando-o. Ou, ainda, que possam criar seus próprios poemas, utilizando-se do vocabulário adquirido no poema lido e do aporte de dicionário para a aquisição de novas palavras.

Além disso, com o intento de reforçar uma consciência crítica e propiciar a formação de uma voz autônoma do aluno, pode-se propor a atividade *What do you think?*. Trata-se de um exercício em que o professor, primeiramente, apresenta o contexto temático e estético do poema, aos fins de oferecer, em seguida, a oportunidade para que os alunos expressem suas apreciações sobre o texto. Neste exercício, ainda seria possível exercitar itens gramaticais, como os verbos modais, solicitando que os alunos os articulem ao expressarem suas opiniões.

Inserido nessa abordagem, o desenvolvimento de um ensino/aprendizagem de LI pautado no uso do texto literário deve explorar situações em que os aprendizes possam tanto desenvolver saberes linguísticos da LI, a partir do uso, quanto ampliarem saberes críticos a serem aplicados dentro e fora de sala de aula. Por fim, acreditamos que outros professores ou pesquisadores, interessados pelo ensino de literatura e/ou ensino de línguas, possam aplicar os princípios desse estudo em suas aulas, a obterem potenciais resultados positivos à formação de seus alunos.

5.3 Limitações do estudo e sugestões de pesquisas futuras

Como todo estudo, este também possui suas limitações. Por englobar um número restrito de participantes, que pertencem e atuam em um contexto socioespacial específico, nosso estudo apresenta limitações quanto à generalização dos resultados, haja vista que cada contexto de estudo possui características próprias. Outra limitação, que também impede a generalização dos resultados, recai sobre o período de coleta dos dados, que pode ser considerado relativamente curto: de maio 2019 a junho de 2019.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma proposta de pesquisa que abarcasse um estudo de caráter longitudinal, poderia nos ajudar na apreciação e na aferição mais precisa e eficaz do uso de textos literários no desenvolvimento da consciência linguística e crítica do aluno inserido no processo de ensino/aprendizagem de LI. Ademais, como sugestão, postulamos sobre a possibilidade de que este estudo seja replicado em turmas de níveis específicos e em outros contextos socioespaciais, no intuito de confirmar ou refutar os resultados aqui identificados.

Uma outra limitação a ser ressaltada refere-se ao limiar da implementação da BNCC, como força de Lei, a partir do ano de 2020 no EF e, posteriormente, no EM. Nesse sentido, será válido considerar como serão organizados os currículos das aulas de LI na educação básica e que papel poderá ser tomado pelos gêneros literários no desenvolvimento das práticas de linguagens. Sugere-se, portanto, uma eventual pesquisa voltada ao uso da literatura a partir de uma perspectiva pós implementação da Base.

Outras possibilidades de pesquisas podem residir na discussão do uso da literatura em outras disciplinas ou, ainda, em um ensino interdisciplinar entre a LI, a literatura e as demais disciplinas escolares. Reconhece-se que, no campo da educação, uma proposta de trabalho coletiva pode, por vezes, promover maiores resultados de ensino do que atividades executadas isoladamente. Também pode-se sugerir pesquisas que envolvam a análise dos aspectos da formação da consciência linguística ou crítica para o ensino/aprendizagem de línguas no geral, ou do ensino/aprendizagem de LE a partir de outros gêneros textuais, do discurso e da linguagem.

Por fim, consideramos que as discussões aqui suscitadas, bem como os resultados obtidos nesta investigação, representam uma contribuição para um melhor desenvolvimento do processo de leitura em LE/LI por meio da leitura literária. De igual modo, pôde-se contemplar a maneira como os textos literários podem se articular como recursos norteadores de um ensino de LI formativo, justificado no fato da literatura constituir-se elemento indissociável da linguagem. Acreditamos também que a literatura, como recurso na aula de LI, estrutura uma

proposta essencialmente contributiva para garantir às aulas de LI significação e um válido desenvolvimento de saberes linguísticos e críticos.

5.4 Das reflexões e aprendizados

Abordar processos educativos sempre constitui um exercício complexo e desafiador, especialmente ao considerar a atual conjuntura da educação brasileira. Nesse sentido, consideramos que tratar sobre uma aprendizagem enfocada na formação de consciência linguística e crítica, por meio do ensino de LI, amplia o âmbito da discussão educacional, dadas todas as questões relativas ao capitalismo e ao imperialismo que, por vezes, circundam o ensino/aprendizagem de LI. Diante dessa proposição, dimensionamos o ensino de literatura não como parte menos significante da educação, ou desvinculada do ensino de línguas, mas como importante elemento que permite ao aluno letrar-se, escolarizar-se e desenvolver-se.

Consideramos essencial, portanto, a relação direta entre o ensino/aprendizagem de línguas e o uso da literatura como recurso para o desenvolvimento, inserido em perspectivas que passem pelo crivo da consciência linguística e da consciência crítica como caminho à aprendizagem significativa. Assim colocada, a leitura literária, entendida como atividade extensiva da língua, permeia a vida, sendo possível postular que por meio desta, torna-se possível construir um olhar crítico sobre o mundo social, a si mesmo e os outros à sua volta.

A partir da sistematização desse estudo, compreendemos a validade do uso da literatura no ensino/aprendizagem significativo de LI. Além disso, observou-se que o seu uso se reaviva e se valida em sua pertinente construção de conhecimentos e na ampliação das consciências linguística e crítica. Dessa forma, confirmamos a hipótese do uso da literatura como instrumento relevante ao ensino de LI. Apesar das possíveis dificuldades e desafios, o uso do literário e as superações de suas eventuais barreiras justifica-se em sua potencialidade de contextualização, motivação e interação ao ensino de LI.

Especificou também, neste trabalho, que o valor didático assumido pelo texto literário ocorre a partir: de uma seleção criteriosa, que considera o nível dos estudantes e a relevância para suas vidas; da possibilidade de articular diversas atividades a serem desenvolvidas; do direcionamento do ensino ao foco da língua, e não da literatura; e da mobilização de predições, comparações culturais e explicações.

Ademais, cabe mencionar a importância desta pesquisa para os participantes envolvidos, uma vez que professores e alunos foram instigados a refletir, ainda que não explicitamente, sobre o processo de ensino/aprendizagem de LI que por eles e neles se desenvolve. Assim, para

esses participantes, esta pesquisa constituiu-se também como uma forma de auto verificar suas práticas e aprendizagens. Esse ensejo possibilitou os possilitou que exercessem uma maior reflexão sobre o ensino/aprendizagem em LI, visto que tiveram a chance de opinar a respeito da literatura como material e das metodologias empregadas no ensino. Além disso, puderam compartilhar anseios e resultados referentes aos aspectos voltados ao uso dos textos literários no ensino de LI, adquirindo um espaço para expor seus pontos de vista sobre os desafios frente às práticas em questão.

Verificamos também que o desenvolvimento da pesquisa pôde colaborar com os estudos voltados à formação linguística e crítica, de forma que foi possível constatar que a relação inerente entre literatura e linguagem também pode ser abarcada pelo espaço da sala de aula de LI, e assim atribuir pertinência ao desenvolvimento de processos que levem em consideração uma formação destas consciências. Como resultado, constatamos também que, ao desenvolver a consciência linguística, se proporciona ao aprendiz a oportunidade de ampliação das suas oportunidades comunicativas. Já ao proporcionar uma consciência crítica, entendendo-a como capacidade de pensar criticamente em contextualização, percebeu-se que o uso do literário oportuniza a capacidade de interagir com indivíduos dentro e além de sua comunidade.

Portanto, ao propormos uma abordagem de uso da literatura na aula de LI, sob o olhar do aspecto linguístico e do posicionamento crítico, vislumbramos a língua como um processo integrativo da atividade humana. O resultado geral dessa pesquisa colabora, consequentemente, com a estruturação de uma aprendizagem cujos componentes curriculares sirvam à mobilização da interação social, da cultura, da história, e das práticas sociais, dialogicamente. Afinal, sob a visão pedagógica das funções comunicativas no ensino de LI, a atividade de leitura literária, em suas concretudes, permite relacionar a língua-alvo com a amplitude de seus contextos. Assumindo como condição ao ensino não uma reprodução dos conteúdos, mas sobretudo uma produção reflexiva.

Em suma, ao sugerir um trabalho com a literatura, buscou-se apresentar nesse estudo os caminhos e as possibilidades deste como atividade promotora dos conteúdos apresentados e das relações necessárias para que o aluno melhor compreenda a LI, a cultura do outro e, em consequência, a sua própria. Distantes de intentar afirmar que a consciência linguística e a consciência crítica dos alunos deriva única e exclusivamente das atividades com literatura, reconheceu-se o potencial destas na construção de relações entre a língua e o mundo do outro, possibilitando melhor comprehendê-lo aos fins de uma posterior elaboração de um autônomo posicionamento. Portanto, consideramos o uso do literário, nos termos estabelecidos, como um

dos caminhos possíveis e relevantes para um ensino/aprendizagem significativo e verdadeiramente formador.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, Ararquara, v. 1, n.1, jan/jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/viewFile/8051/5480>>. Acesso em 01 mai 2019.
- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- AGUIAR, V. T. de. O Saldo da Leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVERFALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 153-162. Disponível em: <<http://www.literaturaeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeducacao.ufes.br/files/field/ane xo/Leitura%20de%20literatura%20na%20escola%20-%20demonstra%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 03 mar 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.
- ANÇÃ, M. H. Revisitando a consciência linguística: apropriação do conceito por parte de futuros professores de Português. **Calidoscópio**. São Leopoldo, v. 13, n. 01, p. 83-91, jan/abr. 2015. DOI: 10.4013/cld.2015.131.08.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus Editora, 1995.
- ATAIDE, D. A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: desencontros entre teoria e prática. **Revista X**, Curitiba, v. 1, p. 118-137, 2016. ISSN: 1980-0614.
- BABAEE, R.; YAHYA, W. R. Significance of literature in foreign language teaching. **International Education Studies**, [s.l.], v. 7, n. 4, p. 80-85, 2014. ISSN 1913-9020, E-ISSN 1913-9039.
- BAJARD, E. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.
- BERGAMO, F. L. N. Conscientização crítica da linguagem e ensino da norma padrão. **Estudos Linguísticos XXXIII**, Campinas, p. 556-562, 2004.
- BISSACO, C. M. Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 9, n. 1, p. 210-223, 2015. ISSN 1982-5935. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11792>>. Acesso em: 15 fev 2019.
- BIZON, M.C.C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: um estudo**

comparativo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BLOOM, H. **Como ler e porquê**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 jan 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. v. 9, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 17 dez 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Parte II, Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 17 dez 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 17 dez 2018.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

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

BRUNER, J. S. **Sobre a Teoria da Instrução**. São Paulo: Ph Editora, 2006.

_____. **The process of Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

BRYDON, D. Critical literacies for globalizing times. Critical Literacy. **Critical Literacy: Theories and Practices**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 16-28, 2010. Disponível em: <https://mspace.lib.umanitoba.ca/xmlui/bitstream/handle/1993/32293/2010_Brydon_Diana_Critical_Literacies.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 mai 2019

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editora, 2011. p. 93-109.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, p. 1-47, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS J.C.; SCHMIDT, R.W. (org.). **Language and Communication**. Harlow: Longman, 1983. p. 29-59.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. O direito à literatura: o esquema de machado de Assis. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 235-263.

CARMAGNANI, A.M.G. A contribuição do ensino de leitura em língua ESTRANGEIRA na escola de 1º e 2º graus. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 8, p. 52-58, 1987. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8816/8170>. Acesso em: 19 jan 2019.

CARROLL, L. **Alice's adventures in wonderland**. Chicago: Patents Pending, 2000.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: ALCON SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M. P. (eds.) **Intercultural language use and language learning**. Madri: Springer, 2007. p. 41-57.

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

CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHEN, M. Teaching English as a Foreign Language through Literature. **Theory and Practice in Language Studies**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 232-236, 2014. ISSN 1799-2591.

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

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

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

CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2006.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletrás**, Curitiba, v. 23, n. 23, p. 11-27, dez. 2011.

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

- DUFF, A.; MALEY, A. **Literature**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ELLIS, R. Sociocultural SLA and tasks. In: ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 175-203.
- FAIRCLOUGH, N. L. **Critical language awareness**. Londres: Longman, 1992.
- FIGUEIREDO, F. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006.
- FILHO, J C. S; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FLICK, U. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOGAÇA, F.; JORDÃO, C. M. Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007. ISSN: 1517-7238 1517-7238. Disponível em: <<http://e.revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906/770>>. Acesso em: 08 dez 2018.
- FONSECA, R. B. A formação de professores de língua estrangeira sob o enfoque do liberalismo e do marxismo. **VII Jornada do HISTEDBR**, Campo Grande, 2007. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/03trab-gt-gt2.htm>. Acesso em: 06 jan 2019
- FORTES, L. Ressignificando o ensino (descontextualizado) de língua inglesa na escola pública: letramentos, engajamento e subjetificação. **PERCURSOS LINGÜÍSTICOS**, Vitória, v. 8, n. 20, p. 132-152, 2018. ISSN: 2236-2592.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENEZ, T. N. Políticas Governamentais, Mídia e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: GIMENEZ, K. (org.). **Contribuições na Área de Línguas Estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005.
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Matrizes Curriculares Estaduais: Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano (Caderno – 5)**. Goiânia, GO, 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf>>. Acesso em: 29 nov 2018.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia, GO, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf>>. Acesso em: 29 nov 2018.
- HALLIDAY, M. Context of situation. In: HALLIDAY, M.; HASSAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HOLMES, V. L; MOUTON, M. R. **Writing simple poems:** pattern poetry for language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics.** England: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

JOHNSON, D. **Approaches to Research in Second Language Learning.** New York: Longman Group Limited, 1992.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1999.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age.** London, New York: Routledge, 2003.

KRIEGL, D. L. **A literatura como elemento de mediação cultural no ensino de língua inglesa:** análise de atividades sobre o texto literário em livros didáticos de inglês. Dissertação (Mestrado em Educação: Cultura, Escola e Ensino). Setor de Educação, Curitiba: Universidades Federal do Paraná, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a Global Society.** New York: Routledge, 2012.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A Formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LANGER, J. A. A Response-Based Approach to Reading Literature. **Language Arts,** Albany, 1994.

LAZAR, G. **Literature and language teaching:** A Guide for Teachers and Trainers. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

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

_____. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

LEVELT, W., SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. Causes and Functions of Linguistic Awareness in Language Acquisition: Some Introductory Remarks. In: LEVELT, W., SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. (org.). **The Child's Conception of Language.** New York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1980.

LORANDI, A. A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios?. In: FERREIRA GONÇALVES, G; BRUM DE PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. **Estudos em aquisição fonológica.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPel, 2011. p. 205-217.

LORANDI, A.; PESSÔA, A. R.; BUSETTI, D.; NEY, V. Z. Consciência linguística no processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa: uma revisão integrativa de investigações

brasileiras. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 3, p. 65-79, set/dez. 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/873>>. Acesso em :14 jul 2018

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univasp**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014. ISSN 2237-1753.

MARTIN, R. R. G. **A song of ice and fire (1) - A Game Of Thrones**. New York: Bantam Books. 2012.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MCGEE, S. J. **Analyzing literature: a guide for students**. Salina: Longman, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, M.A. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **Conferência de Encerramento do Iv Encontro Internacional Sobre Aprendizagem Significativa**. Maragogi: 8 a 12 de setembro de 2003. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>>. Acesso em: 07 out 2019.

_____. Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente. In: CABALLERO, M.C.; RODRÍGUEZ, M.L. (org.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, 1997. p. 19-44.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MORIARTY, L. **Truly Madly Guilty**. New York: Flatiron Books, 2017.

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

_____. Linguagem/Interação e Formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagógicos**, Brasília, v. 3, n. 179, p. 355-366, 1995. ISSN 0034-7183.

MOTA, F. Literatura e(em) ensino de Língua Estrangeira. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 101-111, jan/jun. 2010.

NUNAN. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

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

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

_____. História do material didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**, Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 17-56.

_____. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

_____. **The cultural politics of English as an International language**. United Kingdom: Longman, 1994.

POE, E. A. **Spirits of the Dead: Tales and Poems**. London: Penguin Books, 1997.

PRATT, C.; GRIEVE, R. The development of metalinguistic awareness: an introduction. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (eds.). **Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications**. Berlin: Verlag, 1984. p. 2-11.

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

ROWLING, J. K. **Harry Potter and the deathly hallows**. New York: Arthur A. Levine Books, 2007.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 08 ago 2018.

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

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**, Campinas: Autores Associados, 2004. p. 11-57

SILVA, J. A. Discutindo sobre leitura. **Revista de Estudos Linguísticos**, Macapá, v.1, n. 1, p. 22-35, jan/jul 2011. Disponível em:
<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/326/n1jose.pdf>. Acesso em: 04 mar 2019.

SIMÃO, R. A. **Leitura literária e ensino de Língua Estrangeira: o conto de Edgar Allan Poe no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio**. Dissertação (Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>. Acesso em: 18 set 2018.

- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. (ed.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Express, 2000. p. 97-114.
- UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. **A língua inglesa na escola: Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 9-15. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143910/mod_resource/content/1/Uphoff%202008.pdf>. Acesso em: 28 dez 2018.
- VAN LIER, L. The relationship between consciousness, interaction and language learning. **Language Awareness**, 7 (2&3), p. 128-145, 1998. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1080/09658419808667105>>. Acesso em: 06 jan 2019.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WATERMANN, H; SILVA, M. A. G; TONELLO, N; NARDI, L. Leitura em Língua Inglesa. **Revista Voz das Letras**, Concórdia, nº 10, 2008. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/Waterman_n.pdf>. Acesso em: 01 fev 2019.
- WIDDOWSON, H. **O Ensino das línguas para a comunicação**. São Paulo: Pontes, 2005.
- YAMAKAWA, A. Ensino de língua inglesa: o papel do texto literário na formação do leitor. In: FERNANDES M. L. S; ALVES F. E; COQUEIRO W. S, ANDRÉ W. (org.). **Anais do I Encontro de diálogos literários: um olhar para além das fronteiras**, Campo Mourão, p. 173-193, 2013. Disponível em:
<<https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/06/anais1c2baencontrodedialogosliterarios.pdf>> Acesso em: 04 jul 2018.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Editora Intersaber, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre esclarecido dos professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
REGIONAL JATAÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Literatura no ensino/aprendizagem de língua inglesa: formação de consciência linguística e crítica”, Meu nome é Adria Kezia Campos Lima, sou a pesquisadora responsável e professora de Línguas, minha área de estudo é Educação e Linguagem com ênfase no Ensino e Aprendizagem. A pesquisa será realizada por mim, e coordenado pela Profa. Dra. Neuda Alves do Lago da Universidade Federal de Goiás, minha orientadora. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final este documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (adritalima@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 99216-6883. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, no telefone (64) 3606-8303.

1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa tem o objetivo analisar o uso da literatura como mediador do processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, considerando o processo de formação linguística e crítica. Entendo a literatura como caminho para uma abordagem comunicativa um e material didático no ensino de línguas. Caso você aceite participar da pesquisa, será pedido que você escolha um pseudônimo para usar na pesquisa e em seguida você responderá perguntas sobre sua formação e local de atuação e um questionário contendo perguntas sobre sua prática e o ensino de Inglês.

Os questionários serão entregues e recolhidos pela pesquisadora responsável.

A pesquisa não oferece nenhum risco moral ou físico, contudo, pode ser antecipado algum desconforto, uma vez que você pode sentir leve incômodo ao falar de suas práticas pedagógicas ou de suas possíveis dificuldades no trabalho em sala de aula. Ressaltamos, contudo, que a

intenção de nosso estudo é contribuir para o ensino/aprendizagem em LI de qualidade no que se refere aos materiais e metodologias de ensino, não apresentando a intenção de julgar os participantes. Você não será exposto, tampouco inferiorizado por suas metodologias utilizadas. Como este estudo não apresenta fins lucrativos, não haverá bônus ou qualquer tipo de remuneração para aqueles que decidirem participar do mesmo. Também não haverá qualquer tipo de ônus, caso decidam não se tonarem parte dele. Como benefícios a pesquisa oferecerá a possibilidade do desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre as formas de ensino em Língua Inglesa; a chance de opinar a respeito de materiais e metodologias no ensino e a formação; também terá um espaço para expor seus pontos de vista sobre os desafios frente à prática da literatura em LI e a oportunidade de compartilhar anseios e resultados que se referem aos aspectos voltados para materiais e métodos de ensino de Língua Inglesa.

A participação na pesquisa não é obrigatória e o consentimento pode ser retirado a qualquer momento da pesquisa sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo caso decidam fazê-lo. Há também o direito de pleitear indenização por eventuais danos causados por decorrência da participação na pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa pós-informação:

Eu, inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*Literatura no ensino/aprendizagem de língua inglesa: formação de consciência linguística e crítica*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Adria Kezia Campos Lima sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Iporá, _____ de _____ de 20_____

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE 2 – Termo de assentimento livre e esclarecido do aluno



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 COORDENAÇÃO DE PESQUISA
 REGIONAL JATAÍ
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Caro Aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*Literatura no ensino/aprendizagem de língua inglesa: formação de consciência linguística e crítica*”. Meu nome é Adria Kezia Campos Lima, sou o pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é o ensino de Língua Inglesa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail adritalima@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64) 99216-6883/(64) 98408-7389. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa “*Literatura no ensino/aprendizagem de língua inglesa: formação de consciência linguística e crítica*” tem o objetivo analisar o uso da literatura no ensino/aprendizagem de inglês na sala de aula, considerando o processo de formação linguística e crítica. E a justificativa está na importância da leitura para formação global do ser humano.

Caso você aceite participar da pesquisa: Será pedido que você escolha um nome fictício para ser usado por você na pesquisa, informe também a série ou ano escolar que estuda. E depois você escreverá uma narração descrevendo se ocorre a utilização de textos literários em suas aulas de inglês, contando como são as aulas de inglês envolvendo texto literário, quais os desafios que você encontra quando o professor trabalha com leitura. Opinando sobre os pontos positivos e negativos de usar textos literários em uma aula de Inglês.

Essas narrativas serão entregues e recolhidas pela pesquisadora responsável. Não havendo para você qual quer tipo de gastos, e a pesquisa não divulgará do seu nome, garantindo sua privacidade e anonimato.

A pesquisa não oferece nenhum risco moral ou físico, porém você pode sentir desconfortável ao falar das aulas de inglês ou das suas dificuldades nas atividades envolvendo leitura de textos literários em inglês. Apesar disso, ressalto que a intenção não é de julgá-lo(a) e você também não será exposto(a), nem diminuído(a) por suas opiniões, tendo total liberdade de expressar sua opinião sobre o tema tratado.

Deixo claro que esta pesquisa não tem fins lucrativos ou qualquer tipo de remuneração para quem decidir dela participar. E não haverá qualquer tipo de punição caso decidam não fazer parte dela. A intenção é contribuir para melhorar o ensino/aprendizagem, oferecendo um espaço para você expor seus pontos de vista referente a aprendizagem de inglês.

A participação na pesquisa não é obrigatória e o você pode se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo. Você também tem direito de tentar uma indenização caso houver eventuais danos causados por decorrência da sua participação na pesquisa.

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*Literatura no ensino/aprendizagem de língua inglesa: formação de consciência linguística e crítica*”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é voluntária. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Adria Kezia Campos Lima sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Iporá, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
REGIONAL JATAÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Senhores Pais ou Responsáveis,

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **Literatura no ensino/aprendizagem de língua inglesa: formação da consciência linguística e crítica**. Meu nome é Adria Kezia Campos Lima, sou a pesquisadora responsável e aluna de Mestrado da Universidade Federal de Goiás – Regional de Jataí. A pesquisa será desenvolvida com o auxílio de minha orientadora, Neuda Alves do Lago e tem como objetivo perceber a relação da leitura de textos literários em língua inglesa na formação das capacidades dos alunos. Após os esclarecimentos e as informações, se você aceitar que seu(sua) filho(a) faça parte do estudo, preencha e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à mim, pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, seu(sua) filho(a) não será penalizado(a). E se aceitar, dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas a qualquer momento pela pesquisadora responsável, através dos seguintes telefones: (64)99216 6883/ (64) 984087389. Inclusive, sob forma de ligação a cobrar ou via e-mail adritalima@gmail.com. Ao persistirem as dúvidas, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, no telefone (64) 3606-8303.

1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Nesta pesquisa será pedido a seu(sua) filho(a) que escreva um texto sobre as aulas de inglês envolvendo leituras literárias. Ele(a) escreverá se na sala de aula ocorre a utilização de textos literários em inglês; como ocorrem as aulas envolvendo o uso de textos literários; como são as propostas de atividades ao trabalhar com literatura em inglês; se é abordado os aspectos gramaticais e também se é trabalhado os aspectos culturais, históricos, geográficos e sociais e, destacando pontos positivos e negativos no uso de literatura na aula de inglês.

Se você permitir a participação de seu(sua) filho(a), garanto que as informações pessoais serão confidenciais e privadas, sendo pedido que os alunos(as) escolham um nome fictício, de modo que os nomes deles(as) não serão divulgados em nenhum momento. Utilizando apenas os dados fornecidos no texto.

A identidade de seu(sua) filho(a) serão tratados com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Ética), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Esta pesquisa não oferece nenhum risco moral ou físico, contudo, pode ser antecipado algum desconforto, uma vez que os participantes podem sentir leve incômodo ao falar das aulas de inglês ou de possíveis dificuldades nas atividades de leitura de textos literários em inglês. Ressaltamos, contudo, que a intenção de nosso estudo é contribuir para o ensino/aprendizagem de inglês de qualidade, não apresentando a intenção de julgar os participantes. Além disso, seu(sua) filho(a) não serão expostos, nem inferiorizados pelas opiniões.

Como benefícios, a pesquisa oferecerá a possibilidade do desenvolvimento da capacidade de maior reflexão sobre as formas de aprender inglês e a chance de opinar e expor pontos de vista

sobre a prática da literatura em uma outra língua. E em todos os momentos, será respeitada a individualidade e a dignidade da pessoa humana, em suas concepções, crenças e em sua liberdade.

Lembrando que esta pesquisa é de caráter voluntário, não gerando custo ou ganho algum e você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Atenciosamente,

Adria Kezia Campos Lima
(Professora/pesquisadora responsável)

Iporá, _____ de _____ de 20_____

1.2. Consentimento da participação na pesquisa pós-informação

Eu, inscrito(a) sob o RG ou CPF fui esclarecido(a) sobre a pesquisa **Literatura no ensino/aprendizagem de língua inglesa: formação da consciência linguística e crítica** e concordo o(a) meu(minha) filho(a) participe da mesma. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Adria Kezia Campos Lima sobre a pesquisa, os procedimentos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu(minha) filho(a). Fui esclarecido(a) também de que a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, não gerando custo ou ganho algum. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com participação de meu(minha) filho(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Iporá, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) responsável:

Assinatura datiloscópica do(a) responsável:

Testemunha 1 em caso de uso da assinatura datiloscópica

Testemunha 2 em caso de uso da assinatura datiloscópica

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

(....) Totalmente de acordo.

(....) De acordo.

(....) Em desacordo.

(....) Totalmente em desacordo.

6) Em sua formação, houve orientação para o trabalho com Literatura de Língua Inglesa em sala?

(....) Houve trabalho com Literatura de Língua Inglesa com embasamento teórico e metodológico e aplicação em sala de aula.

(....) Houve trabalho com Literatura de Língua Inglesa de maneira superficial, E houve orientação para aplicação em sala de aula.

(....) Houve a disciplina de Literatura de Língua Inglesa, mas sem orientação sobre aplicação em sala.

(....) Outro: _____

7) Você considera que a literatura contribui para o seu desenvolvimento pessoal?

(....) Totalmente de acordo.

(....) De acordo.

(....) Em desacordo.

(....) Totalmente em desacordo

8) O estudo com texto literário desenvolve/aprimora competências em Língua Inglesa.

(....) Totalmente de acordo.

(....) De acordo.

(....) Em desacordo.

(....) Totalmente em desacordo.

9) O estudo do texto literário pode ser associado a aprendizagem linguística no ensino do inglês.

(....) Totalmente de acordo.

(....) De acordo.

(....) Em desacordo.

(....) Totalmente em desacordo.

10) Um texto literário consegue atravessar gerações, fronteiras e nacionalidades, sem perder as suas características, sendo reconhecido por seu incontestável valor histórico, político, artístico e cultural.

(....) Totalmente de acordo.

(....) De acordo.

(....) Em desacordo.

(....) Totalmente em desacordo.

11) O educando não é passivo diante do texto. Ele utiliza seus conhecimentos para interagir com as ideias do autor, e construir significados.

(....) Totalmente de acordo.

(....) De acordo.

(....) Em desacordo.

(....) Totalmente em desacordo.

12). O educando deve ler e compreender o texto somente de acordo com as ideias que estão no livro, as ideias do autor.

(....) Totalmente de acordo.

(....) De acordo.

(....) Em desacordo.

(....) Totalmente em desacordo.

13) O que você entende por formação de consciência linguística e consciência crítica em Língua Inglesa?

14). O que você considera como dificuldade na compreensão leitora deste texto literário de seu aluno? (Enumere as afirmativas de 1 a 5, por ordem de importância para você, assinalando com 1 a alternativa que julgar ser a principal causa, e assim, sucessivamente.)

(....) Vocabulário.

(....) Gramatical.

(...) Registros (Informal, Formal etc.).

(....) Elementos Culturais.

(....) Elementos Literários.

Outra(s):

15) Quais os desafios encontrados na utilização de textos literários em sala de aula? (Enumere as afirmativas de 1 a 9, por ordem de importância para você, assinalando com 1 a alternativa que julgar ser a principal causa, e assim, sucessivamente.)

(....) Falta de interesse político.

(....) A falta de tempo em sala.

(....) Formação do educador inadequada.

(....) Falta de interesse por parte dos alunos/ incomprensão da importância da leitura.

(....) Falta de proficiência linguística dos alunos.

(....) O retorno frustrante.

(....) A falta do tempo para preparação de aula.

(....) Mudanças sócio-comportamentais dos educandos.

(....) Falta de acesso a material didático.

Outro(s):

16) Por que trabalhar com literatura pode ser relevante para aula de Língua Inglesa?

APÊNDICE 5 – Proposta de Narrativa aos alunos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
REGIONAL JATAÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



PROPOSTA DE NARRATIVA

Pseudônimo: _____

Escolaridade (serie ou ano): _____

Instituição: _____

No espaço que segue, você pode escrever uma **NARRATIVA REFLEXIVA** e **OPINATIVA** a respeito de suas aulas de Inglês. Gostaria que pontuasse suas sensações e percepções em relação a aula de inglês. Conte se existe o uso de textos literários de língua inglesa (poema, conto, romance, novela, música, fábula, crônica entre outros) na sala de aula e também como ocorrem essas aulas de inglês envolvendo o uso de textos literários. Descreva as propostas de atividades ao trabalhar com literatura de língua inglesa. Conte também se através do texto literário é abordado os aspectos gramaticais e de vocabulários da Língua Inglesa e também se é trabalhado os aspectos culturais, históricos, geográficos e sociais; caso não haja esse trabalho com literatura, você gostaria que fosse trabalhado textos clássicos da literatura em língua inglesa? Finalize falando dos pontos positivos e negativos no uso de textos literários em uma aula de Língua Inglesa.