

Ensino de literatura em Língua Inglesa: um diálogo com propostas metodológicas com base na Análise Dialógica da Literatura / The teaching of literature written in English: a dialogue with methodological proposals based on the Dialogical Analysis of Literature

*Orison Marden Bandeira de Melo Júnior**

Recebido em 12 jul. 2019. Aprovado em 25 ago. 2019.

Como citar este artigo:

BANDEIRA DE MELO JR, Orison Marden. Ensino de literatura em Língua Inglesa: um diálogo com propostas metodológicas com base na Análise Dialógica da Literatura. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 222-246 / Eng. 219-244, set. 2019. ISSN 2317-2347.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1499>

RESUMO

As discussões sobre o ensino de literatura em língua inglesa no Brasil são em número bastante reduzido se comparadas com todas as pesquisas e obras voltadas ao ensino de literatura em língua portuguesa, letramento literário, entre outros. O objetivo deste artigo é discutir o ensino de literatura em língua inglesa a partir da Análise Dialógica da Literatura. Para tal, foram analisadas duas propostas de ensino de literatura em língua portuguesa, a saber, a sequência expandida de Cosson e a proposta dialógica de Cereja, a partir de seis procedimentos analíticos e de três particularidades do texto literário indicados na obra do Círculo (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev), a fim de encontrar contribuições e/ou lacunas dessas propostas se transpostas ao ensino de literatura em língua inglesa. Foi possível perceber que, apesar das contribuições que elas trazem para o ensino de literatura, em geral, e de lacunas que se apresentam a partir dos pressupostos da análise dialógica, alguns desafios também surgem, como a questão da heterogeneidade linguística dos(as) discentes e o tempo reduzido que docentes têm para o ensino de literatura em língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura em língua inglesa; Análise dialógica da literatura; Sequência expandida de Cosson; Proposta dialógica de Cereja

ABSTRACT

Studies on the teaching of literature written in English in Brazil are not many if compared to research and published works on the teaching of literature written in Portuguese, literary literacy, among others. This article aims to discuss the teaching of literature written in English based on the Dialogical Analysis of Literature. To do so, we analyzed two teaching proposals, namely, Cosson's expanded sequence and Cereja's dialogical proposal, based on six analytical procedures and three literary features alluded to in the works of the Circle (Bakhtin, Voloshinov, Medvedev). The main goal was to find contributions and/or gaps when transposing those proposals to the teaching of literature written in English. The analysis showed that despite the contributions they bring to the teaching of literature in general and the gaps they present when analyzed based on the assumptions of the dialogical analysis, some challenges also arise, such as the issue of the students' linguistic heterogeneity and the reduced amount of time teachers usually have to teach literature written in English.

* Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil; junori36@cchla.ufrn.br

KEYWORDS: Teaching of literature written in English; Dialogical analysis of literature; Cosson's expanded sequence; Cereja's dialogical proposal

1 Introdução

Escrever sobre o ensino de literatura em língua inglesa (doravante, ELLI)¹ no Brasil tem se tornado acadêmico e profissionalmente imprescindível em especial por dois motivos. Em primeiro lugar, muitos dos estudos que se debruçam teórico, analítico e metodologicamente sobre o tema do ensino de literatura têm como foco o ensino de literatura em língua portuguesa, tendo como público-alvo professores que trabalham com alunos brasileiros no ensino básico ou no ensino superior. Dentre essas obras, quero destacar duas, que serão discutidas ao longo deste artigo: *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson, publicada em 2006 e reeditada em 2018, e *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, de William Roberto Cereja, publicada em 2005.

Em segundo lugar, há uma nítida escassez em relação a pesquisas e publicações que se devotam ao ELLI no Brasil, apesar de vários cursos de Letras-Inglês e Letras-Português e Inglês oferecerem, em seus currículos, disciplinas especificamente voltadas ao estudo de literatura em língua inglesa. Essas disciplinas são, normalmente, distribuídas em dois eixos: o eixo dos espaços geográficos, como as disciplinas que se voltam ao estudo da literatura inglesa, norte-americana, irlandesa etc., independentemente do gênero literário, e o eixo dos gêneros literários, como as disciplinas que se voltam especificamente ao estudo de poemas, contos, romances e peças teatrais, independentemente do país em que as obras foram publicadas.

Vale ressaltar que o foco de nossa discussão é o ELLI por meio de textos literários escritos originalmente em língua inglesa. Já destacamos esse posicionamento em textos anteriores (MELO, JR., 2015; 2016a; 2016b; MELO JR.; OLIVEIRA, 2018a). Fogem a esse escopo, portanto, pesquisas que discutem o uso do texto literário para o ensino de língua inglesa ou aquelas em que o texto original é substituído por traduções ou por obras condensadas.

¹ Estou utilizando termo “literatura em língua inglesa” para generalizar a literatura escrita originalmente em inglês, independentemente do país onde ela foi publicada.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é analisar, a partir do que passo a chamar de Análise Dialógica da Literatura (ADL), com base nos estudos do Círculo (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev),² as propostas metodológicas de ensino apresentadas por Cosson (2018) e Cereja (2005), procurando buscar possíveis contribuições que essas propostas possam dar ao ensino de literatura em língua inglesa e destacar possíveis lacunas que sua transposição deixaria nesse contexto. Este artigo busca responder, portanto, ao seguinte questionamento: em que medida, à luz da ADL, os estudos voltados ao ensino de literatura em língua portuguesa contribuem para o ELLI no Brasil?

A fim de responder a esse questionamento e alcançar o objetivo proposto, discutirei, em primeiro lugar, a proposta de análise literária do Círculo, bem como os conceitos a ela vinculados. Em seguida, apresentarei, resumidamente, a sequência expandida de Cosson (2018) e a proposta dialógica de Cereja (2005), exemplificando com o conto *The foundations of the Earth* do autor afro-estadunidense Randall Kenan (1992). Por fim, trarei um diálogo entre as considerações teóricas feitas e as duas propostas, discutindo as possíveis contribuições e lacunas que uma transposição teria no contexto do ELLI no Brasil.

2 Análise dialógica da literatura (ADL)

Nesta seção, buscarei discutir dois temas: a arquitetura do texto literário e as indicações do Círculo sobre a análise de textos/enunciados/discursos, buscando enfatizar a análise dialógica de obras literárias. Entretanto, antes de iniciar essa discussão, acredito ser necessário explicar por que tenho usado o termo análise dialógica da literatura. Como sabemos, o termo Análise Dialógica do Discurso (ADD) não foi cunhado por nenhum membro do Círculo, mas adotado, no Brasil, para circunscrever o escopo dessa abordagem analítica de discursos a partir do conjunto das obras do Círculo (BRAIT, 2010). Entretanto, por muitas vezes haver a associação da ADD somente com a Linguística Aplicada, passei a adotar o termo Análise Dialógica da

² Vianna (2019) explica que o Círculo “reuniu pensadores de diversas áreas do conhecimento e em momentos distintos, como a filosofia, a linguística, a biologia, a música, a poesia, a crítica literária, a história, a filologia, entre outras” (p. 20). Entretanto, para me referir a Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, autores das obras a que temos maior acesso no Brasil, utilizarei o termo Círculo, fazendo menção específica aos autores de cada obra citada.

Literatura (ADL), a fim de demarcar, de forma específica, o campo da análise dialógica de obras literárias em toda a sua arquitetônica.

Morris (1994) explica que arquitetônica se refere à ciência das relações, ou seja, à forma como as partes de um objeto se relacionam para criar um todo dinâmico. Já Machado (1995) define o termo como uma forma de estabelecer conexões entre elementos de origem diversa por meio da dialogia. É nesse sentido que Bakhtin (2002) explica que o objeto artístico é constituído de três elementos que estão dialogicamente relacionados, formando o seu todo dinâmico: conteúdo, material e forma. Nesse sentido, Faraco (2009a) define a arquitetônica como um “conteúdo axiologicamente enformado pelo autor-criador numa certa composição concretizada num certo material” (p. 101).

Em relação ao conteúdo, Bakhtin (2002) explica que ele é a “*realidade do conhecimento e do ato ético, que entra com sua identificação e avaliação no objeto estético*” (p. 35; grifo do autor), a realidade “do fato e do dever” (p. 34), “o mundo e os seus momentos, mundo como objeto do conhecimento e do ato ético” (p. 35), ou seja, um mundo axiologicamente marcado, um “*mundo em que a ação humana se realiza*” (FARACO, 2009a, p. 99; grifo do autor). Nesse sentido, conteúdo é compreendido como os atos humanos (SOBRAL, 2010) ou as relações axiológicas em torno de um objeto (FARACO, 2009a), ou seja, “o modo como são ordenados pelo autor-criador³ os constituintes éticos e cognitivos recortados (isolados), transpostos para o plano estético e consumados numa nova unidade de sentidos e valores” (FARACO, 2009a, p. 103).

A língua(gem), segundo Voloshinov (1983a), é o material e o instrumento da criação artística. Esse segundo elemento precisa ser compreendido a partir de três diferentes perspectivas. A primeira se refere à língua enquanto sistema, ou seja, à língua linguística. Para Bakhtin (2002, p. 50-51), “[a] estética da obra literária não deve passar por cima da língua linguística, mas fazer uso de todo o trabalho da linguística para compreender a técnica da criação poética a partir de uma compreensão correta do lugar do material na obra de arte”. A segunda está relacionada à visão de que a língua é preenchida ideologicamente, é cosmovisão (BAKHTIN, 2015), uma língua estratificada em linguagens socioideológicas (BAKHTIN, 2015, p. 41), em um “conjunto múltiplo e

³ Não adentrarei a discussão sobre o autor-criador. Destaco, apenas, a distinção feita pelo Círculo entre o autor-pessoa, “elemento do acontecimento ético e social da vida”, e o autor-criador, “elemento da obra” (BAKHTIN, 2003, p. 9). Faraco (2009b) explica que o autor-criador é “uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar certa relação axiológica com o herói e seu mundo” (p. 89).

heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-ideológicas” (FARACO, 2009a, p. 107). A terceira perspectiva diz respeito aos elementos estruturais da narrativa, pois enquanto as palavras se organizam em orações, períodos, capítulos, atos, cenas etc., essas mesmas palavras “constroem o conjunto da aparência do herói, de seu caráter, de sua situação, de seu ambiente, de sua conduta etc.” (BAKHTIN, 2002, p. 51). É por essa razão que, no processo de criação artística, ocorre a “transformação sistemática de um conjunto verbal, compreendido linguística e composicionalmente, no todo arquitetônico de um evento esteticamente acabado” (BAKHTIN, 2002, p. 51).

Em relação à forma, vale destacar que ela não é entendida apenas como a forma do material, ou seja, a expressão de “[t]odas as articulações composicionais de um conjunto verbal – capítulos, parágrafos, estrofes, linhas, palavras” (BAKHTIN, 2002, p. 64), mas também como a “expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo” (BAKHTIN, 2002, p. 59). Em outras palavras, a forma deve ser analisada como a forma do todo material da obra e como a forma de um conteúdo axiologicamente voltado a ele (BAKHTIN, 2002).

Além dessa explicação que Bakhtin (2002) oferece sobre a arquitetônica de uma obra literária, o que já nos sugere um caminho analítico, gostaria de trazer, ainda, outras citações que orientam, direta ou indiretamente, o caminho do analista, pois percebendo como ele, metodologicamente, deve agir, é possível tirar conclusões sobre o caminho do professor, aquele que auxiliará o aluno a analisar, de forma crítico-responsiva, obras literárias.

Uma análise sociológica só pode, de fato, se iniciar com a substância puramente verbo-linguística da obra, mas não deve e não pode confinar-se a esses limites como a poética linguística o faz. A contemplação artística na leitura da obra poética se inicia com o grafema (isto é, com a imagem visual da palavra impressa ou escrita), mas no momento seguinte da percepção, essa imagem visual se rompe e é quase destruída pelos outros elementos da palavra – articulação, imagem sonora, entonação, significado – e, então, esses elementos nos levam para além dos limites da palavra (VOLOSHINOV, 1983b, p. 21; minha tradução)⁴.

⁴ Esse ensaio do Voloshinov não tem, ainda, uma tradução ao português direta do russo. Diante disso, optei por fazer a minha tradução do excerto a partir do texto em inglês: “A *sociological analysis can of course only start with the purely verbal linguistic substance of the work; but it should not and may not confine itself to these limits as linguistic poetics does. The artistic contemplation of the poetic work in reading starts with the grapheme (that is the visual image of the printed or written word), but at the very next moment of perception this visual image breaks open and is almost eradicated by other elements of*

Por esse motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subtendendo-se como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados (BAKHTIN, 2010, p. 207).

Aqui, um estudo histórico-linguístico dos sistemas e estilos de linguagem (sociais, profissionais, de gêneros, de tendências, etc.), presentes em dada época, ajudaria substancialmente a recriar a terceira dimensão na linguagem do romance, a diferenciá-la e distanciá-la. [...] é insuficiente conhecer a feição linguística das linguagens: são indispensáveis uma profunda compreensão do sentido socioideológico de cada linguagem e um conhecimento preciso da disposição social de todas as vozes ideológicas da época e, conseqüentemente, da disposição das forças sociais e de classes em dada época (BAKHTIN, 2015, p. 232-233).

A primeira tarefa é compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele. A solução dessa tarefa é muito difícil e costuma exigir a mobilização de um imenso material. A segunda tarefa é utilizar a sua distância (*vnienukhodímost*) temporal e cultural. Inclusão no nosso (alheio para o autor) contexto (BAKHTIN, 2017a, p. 40).

A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. [...] Se não se pode estudar a literatura isolada de toda a cultura de uma época, é ainda mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação, em sua chamada atualidade (BAKHTIN, 2017b, p. 11, 13).

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem [...] (BAKHTIN, 2016, p. 34-35).

Como afirmei anteriormente, essas citações são sugestões, diretas ou indiretas, de como se deve proceder o estudo/a análise do texto literário. Na minha visão, elas também apontam caminhos para o seu ensino, tendo em vista que o ensino dialógico de uma obra literária deve ajudar o(a) aluno(a) a analisá-la de forma dialógica. Além disso, não pode e nem deve haver uma cisão entre o ensinar e o fazer do(a) docente como ato responsável; doutra forma, o ensino se tornará pura teorização abstrata, uma mera transmissão de conceitos e de passos metodológicos a serem memorizados e/ou

the word — articulation, sound image, intonation, meaning — and then, these elements take us right beyond the confines of the word”.

reproduzidos pelos(as) alunos(as). Como afirma Bakhtin (1993, p. 38; minha tradução), “não é o conteúdo de uma obrigação que me obriga, mas a minha assinatura abaixo dessa obrigação – o fato de que, uma vez, reconheci e subscrevi tal reconhecimento”⁵. Diante disso, assumir o ensino dialógico da literatura é assinar uma posição dialógico-analítico-responsiva diante do texto literário, o que nos leva aos seguintes procedimentos a partir das citações acima: (1) a análise se inicia pelo texto; (2) a análise é semiótico-ideológica, pois, apesar de não descartar o estudo dos elementos puramente linguísticos, encontra-se na esfera da metalinguística, ou seja, das relações dialógicas entre ideologias, sentidos, discursos, vozes, linguagens sociais, posicionamentos etc.; (3) a análise deve realizar um estudo histórico-linguístico e um estudo socioideológico de todas as linguagens que compõem o heterodiscurso introduzido na obra; (4) a análise, direcionada pela arquitetônica do texto (elementos estético-discursivos da obra), deve relacionar o texto com o contexto em que foi escrita (contexto do autor; o pequeno tempo da obra), com discursos, vozes e linguagens sociais que pedem significação sociocultural na contemporaneidade da obra; (5) a análise deve quebrar os grilhões temporais da obra e ser trazida ao grande tempo (BAKHTIN, 2017b), buscando, de forma dialógica, significação sociocultural no contexto (no aqui e agora) do leitor (docente e discentes); (6) a obra, como enunciado concreto, trazida ao grande tempo, também deve dialogar com outras obras (enunciados) contemporâneas a ela ou não de forma interdiscursiva, intercultural e/ou intersemiótica – a depender, claro, do recorte da análise a ser realizada em sala de aula.

Essa relação entre cultura da obra e cultura do leitor não leva à fusão de culturas ou à sobreposição de uma em detrimento da outra. Ao trabalhar com literatura em língua inglesa, por exemplo, é comum a necessidade de *justificar* o seu ensino, já que estamos em um país em que a língua inglesa não é a língua materna dos brasileiros e a cultura em que essa literatura foi produzida é diversa da cultura do grupo ao qual o leitor brasileiro pertence. Entretanto, é necessário ressaltar que “[n]esse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2017b, p. 19). Estudar a literatura afro-americana no Brasil, por exemplo,

⁵ Esse manuscrito de Bakhtin ainda não foi traduzido diretamente do russo. Prefiro, dessa forma, fazer a minha tradução do texto em inglês: “*It is not the content of an obligation that obligates me, but my signature below it-the fact that at one time I acknowledged or undersigned the given acknowledgment*”.

não é privilegiar a literatura estadunidense, mas criar a possibilidade do enriquecimento mútuo entre literaturas (afro-americana e (afro-)brasileira), culturas, sentidos e discursos, permitindo um olhar diferenciado do próprio *eu* a partir do diálogo com o *outro* e vice-versa. Nesse sentido, ensinar literatura estrangeira, em toda a sua arquitetura, é promover espaços de enriquecimento linguístico, estético, cultural, discursivo, crítico (MELO JR., 2016a), em que sujeitos e culturas são mutuamente desafiados e colocados na fronteira, espaço do *diálogo cultural*, *locus* privilegiado de enriquecimento mútuo.

Por fim, com base nessa discussão, destaco que uma análise dialógica da literatura deve ainda ater-se a três particularidades:

(i) ela desvela, mas não fica restrita aos discursos e às vozes que preenchem a obra, já que os gêneros literários possuem especificidades que os diferem dos gêneros não literários: a língua(gem), que é cosmovisão (BAKHTIN, 2015), social e axiologicamente preenchida, é a mesma que cria um mundo estético, em que narrador, personagens, tempo, espaço, entre outros elementos estruturais de uma obra literária, estão dialogicamente relacionados com esses discursos e essas vozes, não devendo, diante disso, ser relevados a segundo plano;

(ii) conteúdo e forma se integram ao todo arquitetônico da obra. Diante disso, o analista não deve se ater apenas à revelação do heterodiscurso e das vozes socioideológicas que penetram a obra literária, mas à investigação de como esse heterodiscurso e essas vozes são mobilizados de forma estético-axiológica dentro da obra. Para Bakhtin (2002), é necessário compreender “*como a forma é, por um lado, efetivamente material, inteiramente realizada no material e a ele ligada, e como, por outro lado, ela, enquanto valor, nos coloca além dos limites da obra como material, como coisa*” (p. 27-28; grifo do autor);

(iii) o mundo literário, apesar de ser construído por meio da linguagem, em que o autor, ao mesmo tempo que escolhe palavras não do dicionário (VOLOSHINOV, 1983b), mas aquelas que exalam “um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa” (BAKHTIN, 2015, p. 69), usa “línguas já povoadas de intenções sociais alheias e as obriga a servir às suas novas intenções, a servir a um segundo senhor” (BAKHTIN, 2015, p. 77). É nesse contexto que Bakhtin (2015) afirma que o

projeto intencional do autor é refratado⁶ sob diferentes ângulos, em que o discurso não só representa, mas também é representado, “de que nele a linguagem social – a linguagem dos gêneros, das profissões, das tendências literárias – torna-se objeto de uma livre reprodução literariamente orientada, de uma reformulação, de uma transformação literária” (BAKHTIN, 2015, p. 129), tendo em vista que, na literatura, analisamos a “representação literária da linguagem” ou a “imagem da linguagem” (BAKHTIN, 2015, p. 129) e “não a empiria positiva dessa linguagem” (BAKHTIN, 2015, p. 152). Marchezan (2015), com base em Bakhtin, resume essa relação da realidade na vida e a realidade na obra literária da seguinte forma:

A forma artística, assim entendida, caracteriza a autonomia, a relativa autonomia da obra literária, conforme a considera Bakhtin: a arte não se opõe à realidade, ao mundo da vida, que se encontra plenamente nela como seu elemento indispensável. No entanto, a arte não se confunde com a vida: ao dar nova forma ao conteúdo, o autor-criador penetra com empatia no objeto, sempre já saturado axiologicamente, para, sem se fundir com ele, de fora – trata-se, aqui, da “exterioridade”, noção sempre presente na obra bakhtiniana –, (re)conformá-lo axiologicamente no mundo da cultura. Nesse sentido, não só não se opõem linguagem artística e linguagem cotidiana – o que seria considerar apenas o material –, mas também não se opõem os enunciados concretos do cotidiano e as obras literárias (p. 190).

É, portanto, com base nessa discussão sobre a análise do texto literário, o que implica o seu ensino, a partir da ADL, que passo, então, a apresentar as propostas de ensino de literatura de Cosson (2018) e Cereja (2005), para, ao final deste artigo, discutir o ELLI no Brasil.

3 O ensino de literatura a partir das propostas de Cosson (2018) e Cereja (2005)

Como mencionado na introdução deste artigo, as propostas metodológicas serão exemplificadas com o conto *The foundations of the Earth* (KENAN, 1992). Esse conto gira em torno da visita de Gabriel à cidade ficcional de Tims Creek, localizada no sul da Carolina do Norte. De fato, Gabriel vai ao funeral de Edward, neto de Maggie MacGowan Williams, a protagonista do conto. Com a morte do neto, Maggie passa a saber sobre a homossexualidade do seu neto e a conhecer Gabriel, o companheiro

⁶ Bezerra (2015) explica o conceito de refração como a “[e]stratificação que sofrem as intenções do autor em diversos ambientes do enredo de uma obra e nos diversos planos do discurso poético” (p. 249).

branco de Edward. Há, dessa forma, um conflito duplo, relacionado a questões de sexualidade e de raça, que tem, como pano de fundo, a religião protestante afro-americana conservadora, que, por meio do discurso autoritário em relação à homossexualidade, dialoga com os discursos hegemônicos da heteronormatividade. O conto mostra, dessa forma, a destabilização desses discursos em Maggie por meio de Gabriel, que é, dessa forma, o elo alteritário que opera como o não normativo, que amplia horizontes discursivos. A fala (ideologema) e as ações de Gabriel, como posicionamentos ideológicos, proporcionam a Maggie “um olhar alteritário que encontra, no respeito (e não na negação da religião), o horizonte discursivo de resignificação da relação com o neto e, por conseguinte, de si mesma e suas verdades” (MELO JR.; NUNES, 2018b, p. 81).

Apresentado um breve resumo do conto, cabe agora apresentar as propostas metodológicas de Cosson (2018) e Cereja (2005), temas das próximas subseções.

3.1 A sequência expandida de Cosson (2018)

A obra de Cosson (2018) possui dois grandes eixos (seções): o teórico, intitulado Os pressupostos, e o prático, intitulado As práticas. A seção As práticas é dividida em quatro capítulos, a saber, Estratégias para o ensino de literatura: a sistematização necessária, A sequência básica, A sequência expandida e A avaliação. No primeiro capítulo, a autor define o objetivo dessa seção: “apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (p. 48). O autor, então, organiza ou sistematiza duas sequências de atividades a serem desenvolvidas por professores: a sequência básica e a sequência expandida, o foco deste artigo.

A sequência básica é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação e é exemplificada com o conto No retiro da figueira de Moacyr Scliar. A sequência expandida amplia o número de etapas, sem descartar aquelas da sequência básica, e é exemplificada com o romance *O cortiço* de Aluísio Azevedo. Segundo o autor, a sequência expandida decorreu de inquietações de professores do ensino médio, que buscavam atividades que possibilitassem a aprendizagem *da e sobre* a literatura, articulando “experiência, saber e educação

literários inscritos no horizonte desse letramento na escola” (COSSON, 2018, p. 76). A sequência expandida passa, dessa forma, a ser constituída por motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

A *motivação* é a preparação dos alunos no universo da obra. Ainda não é uma introdução à obra, o que será feito na etapa seguinte da sequência. Na motivação, o professor instiga a curiosidade dos alunos em relação à obra, aproximando-os dela e motivando-os à leitura do texto. Já a *introdução* é uma breve apresentação do autor e da obra, que pode ser feita por meio de uma entrada temática, da análise do acervo da biblioteca da obra a ser lida (por exemplo, várias edições da obra) e/ou da leitura das suas primeiras páginas. O terceiro passo é a *leitura* que, segundo o autor, não convém ser feita, prioritariamente, em sala de aula. A leitura deve ter um limite de tempo estabelecido pelo professor e pode apresentar intervalos, com atividades de enriquecimento da leitura do texto. A *primeira interpretação* é a etapa em que o professor averigua a compreensão geral dos alunos sobre a obra. A *contextualização*, segundo o autor, é o “aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo” (COSSON, 2018, p. 86). Como esses contextos podem ser múltiplos, para nortear o caminho do professor, o autor apresenta sete contextualizações: (i) teórica (as ideias que sustentam ou se apresentam na obra); (ii) histórica (a época que a obra representa ou a da sua publicação); (iii) estilística (estilos de época ou períodos literários, analisando o diálogo entre a obra e seu período); (iv) poética (estruturação ou composição da obra); (v) crítica (recepção da obra); (vi) presentificadora (relação da obra com o presente da leitura); e (vii) temática (repercussão do tema dentro da obra). Vale ressaltar que o autor reafirma, após a apresentação dessas contextualizações, que elas podem ser reconfiguradas conforme o trabalho a ser realizado pelo(a) docente (COSSON, 2018, p. 90). A *segunda interpretação* é a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra, diferindo-se da primeira interpretação, que buscava uma compreensão geral do texto literário. Diante disso, o autor explica que a contextualização e a segunda interpretação não podem ser dissociadas e podem ser realizadas como se fossem uma atividade única. Por fim, a *expansão* é o momento das relações da obra com outras obras (independentemente de serem anteriores, contemporâneas ou posteriores). Essas outras obras não precisam ficar restritas ao campo literário, tendo em vista que o autor

sugere filmes e minisséries televisivas baseados na obra a serem percebidos como reelaborações do texto.

Ao decidir analisar o conto de Kenan (1992) em sala de aula, as seguintes atividades poderiam ser propostas:

(1) motivação: um vídeo sobre a igreja protestante negra nos EUA para introduzir os alunos ao universo da religião protestante afro-americana;

(2) introdução: por estarmos trabalhando um conto de um autor possivelmente não conhecido entre alunos brasileiros, uma breve apresentação de Randall Kenan e das suas obras pode ser uma possibilidade;

(3) leitura: leitura do conto, que é dividido em sete seções;

(4) primeira interpretação: discussão sobre o conto para a verificação do entendimento global do texto literário pelos alunos;

(5) contextualização: diante da flexibilidade do processo de contextualização, seriam escolhidas cinco que considero primordiais para esse conto – (a) teórica – explicitação e discussão sobre o racismo, a heteronormatividade e algumas premissas do protestantismo sobre a homossexualidade; (b) histórica – explicitação e discussão sobre a história da escravidão africana nos Estados Unidos e a segregação legalizada, conhecida como *Jim Crow(ism)*, bem como o desenvolvimento das igrejas protestantes afro-americanas nesse contexto; (c) poética – explicitação e discussão sobre os diferentes estilos materializados no conto, em especial entre o discurso religioso, que se coloca como discurso autoritário (BAKHTIN, 2015), e os discursos que povoam o conto, com os seus diferentes estilos, bem como a formação ideológica da protagonista; (d) presentificadora – discussão sobre os temas já discutidos na contextualização no aqui e agora dos alunos leitores do conto, buscando um diálogo desses temas entre culturas (afro-americana e brasileira); (e) temática – discussão sobre dois grandes temas do conto: racismo e homofobia, e a relação do segundo com o discurso heteronormativo das religiões protestantes conservadoras;

(6) segunda interpretação: uma segunda leitura do conto para pontuar os elementos discutidos na contextualização, trazendo trechos da obra e aprofundando a sua interpretação;

(7) expansão: a leitura de um pequeno conto de Langston Hughes (1996), intitulado *Blessed Assurance*, com o objetivo de traçar paralelos entre as obras. Vale

ressaltar que esse conto dialoga com o de Kenan (1992), pois ele representa os conflitos de um pai que percebe a homossexualidade do filho, tendo, como pano de fundo, a religião protestante afro-americana.

3.2 A proposta dialógica de Cereja (2005)

A obra de Cereja (2005) é dividida em cinco grandes capítulos, sendo a proposta dialógica para o ensino de literatura no ensino médio o quinto. No primeiro, o autor apresenta resultados de uma pesquisa feita com 134 alunos e quatro professores do terceiro ano do ensino médio de quatro escolas regulares; no segundo, discute a relação entre a tradição transmissiva e o tecnicismo pragmático por meio da análise de manuais didáticos, apostilas, etc.; no terceiro, examina a legislação que orienta o ensino de literatura e analisa documentos oficiais; no quarto, discute as diferentes concepções de historiografia literária e a sua história no universo escolar; no quinto capítulo, após essas discussões, apresenta uma proposta dialógica de ensino de literatura.

Vale ressaltar, logo de início, que, diferentemente da proposta de Cosson (2018), Cereja (2005) não apresenta uma sequência didática, dividida por etapas, mas uma didatização que tem o *nacionalismo* como tema e o texto como “o objeto central das aulas de literatura e que a partir dele se articulam todas as outras atividades didáticas e produções discursivas” (CEREJA, 2005, p. 188). Ela é dividida em dois momentos de leitura, exemplificados com dois poemas de Oswald de Andrade:

(1) Leitura 1 – a leitura de um trecho da *Carta* de Pero Vaz de Caminha e o poema *As meninas de gare* de Oswald de Andrade. Essa primeira leitura é dividida em cinco atividades criadas a partir de perguntas: (a) perguntas sobre a compreensão linguístico-ideológica do excerto da *Carta*; (b) perguntas sobre a compreensão histórico-cultural do poema; (c) perguntas em que os textos são comparados; (d) perguntas voltadas ao tema *nacionalismo* e a sua relação com o modernismo; (e) perguntas sobre as contradições que o poema denuncia.

(2) Leitura 2 – a leitura do poema *Capital da república* de Oswald de Andrade e a audição das canções *Joia*, *Geleia geral* e *Batmakumba*, encontradas nos discos *Tropicália* (1969) e *Joia* (1975). Essa segunda leitura é dividida em oito atividades em forma de perguntas: (a) perguntas sobre a representação social, natural, cultural ou

étnica no poema e a materialização no texto de elementos contrastantes; (b) perguntas sobre as duas cenas encontradas na canção Joia; (c) perguntas sobre as oposições encontradas na canção Joia e sua representação em relação à nacionalidade; (d) a partir de uma citação do *Manifesto da poesia pau-brasil*, perguntas sobre valores ideológicos (na concepção bakhtiniana) em palavras encontradas na citação; (e) pergunta sobre as semelhanças entre o poema e a canção Joia no que se refere aos valores ideológicos relacionados ao Brasil; (f) perguntas contrastivas entre as canções Geleia geral e Joia e o poema; (g) perguntas sobre procedimentos linguísticos e sugestões culturais entre Batmakumba e Geleia geral; (h) pergunta sobre as semelhanças entre os quatro textos da Leitura 2.

Cereja (2005) explica que essa proposta poderia ser modificada com a inclusão de outros textos, a partir da perspectiva adotada pelo professor (temática, histórica etc.). Lembra, ainda, que “não se pode ver nos textos literários apenas a sua camada ideológica, seu conteúdo”, pois desenvolver atividades de leitura literária é “*ensinar a ler*, função primordial das aulas de literatura” (p. 189; grifo do autor). Por fim, declara que a “abordagem dialógica da literatura não prescinde das relações entre a produção literária e o contexto sócio-histórico” (CEREJA, 2005, p. 191); nesse sentido, para ele, o professor deve, ao promover um estudo de textos de diferentes áreas das ciências humanas, como a história, a história da arte, a história da literatura, a filosofia, entre outros, criar atividades que permitam a transferência de conhecimento entre áreas, bem como estabeleçam diálogos “entre o que [o/a discente] aprendeu sobre a linguagem e a discussão teórica acerca dessa produção cultural” (CEREJA, 2005, p. 191).

Com base nessa proposta de Cereja (2005), dois momentos de leitura poderiam ser sugeridos:

(1) Leitura 1 – leitura do conto *The foundations of the Earth*, com perguntas que podem versar sobre os aspectos ideológicos e sociohistóricos que preenchem a obra; os temas principais da obra, como o racismo e a homofobia; o papel da religião como discurso de autoridade e promotor da heteronormatividade; a compreensão de palavras específicas no conto, vistas como signos semiótico-ideológicos (VOLÓCHINOV, 2018), entre outras.

(2) Leitura 2 – leitura do conto *Blessed Assurance* (HUGHES, 1996), com perguntas semelhantes às feitas na Leitura 1. Adicionaria, no entanto, perguntas

contrastivas entre os contos, apontando semelhanças e diferenças entre as obras no que tange aos aspectos materiais, sociais, históricos e ideológicos que preenchem os dois contos.

No processo de contextualização dos contos, é possível ler excertos ou assistir a pequenos documentários do YouTube, por exemplo, em que sejam discutidos os processos históricos de subjugação de africanos e seus descendentes nos EUA, desde o período da escravidão até o *Jim Crow(ism)*; a história da religião protestante afro-americana nos EUA, entre outros, que permitam esse diálogo entre o mundo representado da literatura e o mundo sociohistórico concreto da vida, bem como entre a literatura e as outras ciências humanas, como a história, a sociologia, os estudos da religião, entre outros.

Como base na apresentação e exemplificação dessas duas propostas de ensino de literatura, na próxima seção será possível discuti-las a partir dos procedimentos de análise pontuados na seção Análise Dialógica da Literatura (ADL).

4 Buscando um caminho para o ensino de literatura em língua inglesa (ELLI)

Como foi possível perceber na seção anterior, as duas propostas de ensino tinham, como público-alvo, alunos do ensino médio de escolas regulares e se voltavam ao ensino de literatura brasileira: como já mencionado, a proposta de Cosson (2018) foi exemplificada com o romance *O cortiço* de Aluísio Azevedo e a de Cereja (2005), com dois poemas de Oswald de Andrade. Infelizmente, essa diferença de gênero literário limita um pouco essa comparação, mas procurarei estabelecer um diálogo entre os procedimentos analíticos indicados pela ADL e as propostas apresentadas, buscando apontar possíveis desafios nessa busca por um caminho para o ELLI no Brasil. Continuarei utilizando, como exemplo, o conto *The foundations of the Earth* (KENAN, 1992). Dessa forma, para cada elemento procedimental, mostrarei a sua pertinência na proposta de Cosson (C1), de Cereja (C2), os desafios que se apresentam para o ensino de literatura em língua inglesa (D) e sugestões (S) que podem minimizar esses desafios.

(1) A análise se inicia pelo texto.

C1: As contextualizações vêm posteriormente à primeira leitura, ou seja, o professor vai do texto ao contexto, selecionando contextualizações pertinentes ao estudo do texto.

C2: O autor aponta, repetidamente, que o texto literário é fonte primeira do estudo, que permitirá o diálogo entre ele e outros textos (literários ou não).

D: O grande desafio de um(a) professor(a) de literatura estrangeira é a heterogeneidade de conhecimento da língua estrangeira por parte dos discentes. Diante disso, a indicação de Cosson (2018) de que a leitura deve ser feita prioritariamente em casa pelos alunos pode vir a ser um obstáculo, tendo em vista que alguns podem conseguir fazer essa leitura individualmente e outros, não.

S: É claro que o agir do(a) docente levará em conta o seu público alvo. De forma geral, no caso de uma turma muito heterogênea, uma sugestão é a leitura em sala de aula com os alunos, tendo em vista que uma leitura individual, em casa, a depender do nível de conhecimento que o(a) discente tem da língua, pode leva-lo(a) à frustração em relação à experiência de leitura de um texto literário em língua inglesa. Nessa situação, o(a) docente deve escolher textos que não sejam longos, sendo poemas e contos os gêneros literários mais adequados. No caso do conto *The foundations of the Earth*, como ele é dividido em seções, o(a) docente pode dividir a leitura e incluir atividades nos intervalos, como proposto por Cosson (2018).

(2) A análise deve ser feita a partir dos elementos semiótico-ideológicos.

C1: Nessa proposta, não fica clara a relação semiótico-ideológica de palavras e expressões que podem ser analisadas pelos(as) discentes. A proposta traz a contextualização poética, em que elementos linguísticos devem ser analisados. Entretanto, não há uma descrição de como se dará essa análise e em que nível.

C2: O autor apresenta de forma direta, por meio das perguntas elencadas, a relação entre materialidade e conteúdo ideológico, apontando para palavras específicas e buscando o seu sentido.

D: Semelhantemente ao procedimento anterior, o(a) docente pode lidar com discentes que tenham dificuldades no nível linguístico (sintático, semântico, pragmático), o que dificulta a sua compreensão de palavras e enunciados no nível discursivo. Além disso, o pouco conhecimento que podem ter sobre os processos

sociohistóricos do país em que a obra foi publicada dificulta o reconhecimento do conteúdo ideológico que preenche palavras/enunciados no texto literário.

S: O(A) docente precisa suprir essa lacuna do conhecimento sociohistórico acerca do país em que a obra foi publicada por meio de material elucidativo, como excertos de obras específicas sobre o tema (por exemplo, *Jim Crowism*, religião protestante afro-americana), vídeos e/ou websites específicos. O desafio, nesse caso, está no fato de que muitos desses materiais estão em língua inglesa, caso o corpo discente não tenha domínio da língua. No caso de palavras específicas que, como signos ideológicos, são indicadores mais sensíveis das mudanças sociais (VOLÓCHINOV, 2017), talvez seja necessário que os(as) discentes sejam auxiliados(as) nesse processo, tendo em vista que, possivelmente, terão dificuldade em compreender os valores axiológicos que preenchem determinadas palavras que foram mobilizadas no texto literário.

(3) A análise deve contemplar todas as linguagens do heterodiscurso da obra.

C1: A contextualização que mais se aproxima desse nível de análise é, também, a poética, que busca analisar a obra desde o nível macro (organização do gênero) até o nível micro (elaboração da linguagem), ou seja, é a análise “do modo como foi constituída [a obra] em termos de sua tessitura verbal” (COSSON, 2018, p. 88). Entretanto, a própria exemplificação do autor não chega ao nível das diferentes linguagens sociais orquestradas no texto.

C2: Não há um trabalho, na proposta do autor, em que sejam trabalhadas, de forma clara, as linguagens do heterodiscurso e sua significação social. Percebe-se, apenas, a partir de algumas perguntas feitas, uma abertura a esse nível de análise.

D: O desafio nesse nível de análise se encontra no conhecimento do corpo discente em relação aos diversos *Englishes* orquestrados pelo autor. É muito comum, por exemplo, em obras afro-americanas serem representadas as falas das personagens negras a partir do *Black vernacular English*, o que pode dificultar a compreensão do texto por aquele(a) discente que ainda está tendo dificuldades com o inglês “padrão”.

S: O(A) docente precisa suprir essa lacuna do conhecimento sobre as linguagens presentes no texto por meio de exposição desses diversos *Englishes* dentro da obra, inclusive com o auxílio da fonética da língua inglesa. É necessário que essas diferentes

linguagens não sejam trabalhadas apenas no campo dialetal, mas como “linguagens socioideológicas” (BAKHTIN, 2015, p. 41), “pontos de vista específicos sobre o mundo” (BAKHTIN, 2015, p. 67). No caso do conto, o(a) docente precisa apontar para essas diferentes linguagens e mostrar como elas se diferem, por exemplo, do inglês utilizado em versos da bíblia na versão erudita King James citados por personagens religiosos do conto. Ademais, precisa trabalhar a estratificação social dessas linguagens.

(4) A análise deve relacionar o texto com o seu contexto (pequeno tempo)

C1: Nessa proposta, como as contextualizações serem os “contextos que a obra traz consigo” (COSSON, 2018, p. 86), a contextualização histórica é a que mais se aproxima desse procedimento, tendo em vista que ela “abre a obra para a época que ela encena ou o período de sua publicação” (COSSON, 2018, p. 86).

C2: O autor declara a necessidade da contextualização histórica em uma proposta dialógica de ensino da literatura, mas não relaciona as atividades da contextualização histórica com as atividades realizadas nos dois momentos de leitura (Leitura 1 e Leitura 2). Ademais, não mostra em que momento devem ser realizadas essas atividades de contextualização, o que enfraquece a visualização da proposta.

D: O grande desafio encontrado nesse nível é que o corpo discente pode ter pouco conhecimento sobre o contexto sociohistórico do local (cidade, região, país etc.) representado na obra e/ou em que ela foi publicada.

S: Semelhantemente à sugestão relacionada ao segundo procedimento, o(a) professor(a) precisará suprir essa lacuna por meio de material elucidativo, como excertos de obras específicas sobre a história do local de representação ou publicação, além de vídeos e/ou websites específicos. O desafio, nesse caso, está no fato de que muitos desses materiais estão em língua inglesa, caso o corpo discente não tenha domínio dessa língua estrangeira. No caso do conto, será necessária uma discussão sobre o contexto dos negros nos EUA desde o período da segregação legalizada, os movimentos de igualdades sociais (o que inclui o movimento LGBTQ) e o papel da religião protestante conservadora nesse período.

(5) A análise deve estabelecer um diálogo entre o texto e o aqui-agora do leitor (grande tempo)

C1: Uma das contextualizações indicadas pelo autor é a contextualização presentificadora, que se assemelha com esse procedimento analítico (de ensino). A citação de Bakhtin (2017a, p. 40), apresentada na seção Análise dialógica da literatura (ADL), sinaliza que essa análise deve ser realizada após a análise do seu contexto de produção, como uma segunda tarefa. No entanto, nessa proposta, parece não haver uma *ordem* em que a presentificação acontece, já que ela é uma das contextualizações nessa etapa da sequência expandida.

C2: Não há nas atividades propostas para a Leitura 1, a Leitura 2 e o Contexto histórico, nenhuma pergunta que leve o aluno a trazer a obra para o seu tempo e dialogar discursivamente com ela.

D: Esse tipo de contextualização é um pouco mais acessível, tendo em vista que está relacionada com a realidade dos(as) discentes. O(A) professor(a) precisa ficar atento, no entanto, sobre o conhecimento deles(as) sobre a sua própria história e os processos sociohistóricos do Brasil (ou do seu estado, da sua cidade) que podem dialogar com a obra analisada.

S: O trabalho com literatura dos chamados grupos minoritários dos Estados Unidos permite uma aproximação com a realidade de muitos(as) discentes e com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, segundo a qual o egresso, ou seja, o professor de literatura estrangeira, deve estar apto a “identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (BRASIL, 2015, p. 8). Dessa forma, havendo a necessidade de se trabalhar textos menores em sala de aula, contos da literatura afro-americana, chicana, indígena, *queer*, entre outros, podem ser analisados. No caso do conto de Kenan (1992), será necessário, por exemplo, estabelecer um diálogo com o contexto de segregação dos negros nos EUA e no Brasil, bem como os movimentos de igualdade social nos dois países.

(6) A análise deve dialogar com outras obras (enunciados)

C1: Esse diálogo é feito na etapa de expansão, o “movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos” (COSSON, 2018, p. 94). Como já

mencionado, esse diálogo pode ser feito com outras obras literárias, filmes, minisséries, etc.

C2: As atividades da Leitura 1 já partem de um diálogo entre textos. Como vimos, a atividade propõe a análise de um trecho da *Carta* de Pero Vaz de Caminha e o poema *As meninas de gare* de Oswald de Andrade. No caso da Leitura 2, o autor propõe o diálogo entre o poema *Capital da república* de Oswald de Andrade e as canções *Joia*, *Geleia geral* e *Batmakumba*. No entanto, não há nenhuma atividade proposta em que os textos da Leitura 1 dialoguem com os textos da Leitura 2, apesar do tema nacionalidade ser comum entre eles. Destaquei essa possibilidade na exemplificação da proposta com os contos *The foundations of the Earth* (KENAN, 1992) e *Blessed Assurance* (HUGHES, 1996).

D: O grande desafio encontrado nesse nível está relacionado com a escolha do outro enunciado (texto) pelo(a) professor(a), que terá de escolher um texto que dialogue interdiscursivamente com o primeiro. Essas escolhas normalmente são um desafio, já que, a depender do corpo discente com o qual trabalha, precisará levar em conta o nível linguístico do texto, o seu tamanho e os discursos que promoverão esse diálogo.

S: É preferível a escolha um texto curto com o qual os alunos tenham facilidade em perceber o diálogo entre eles. No caso do conto *The foundations of the Earth* (KENAN, 1992), a sugestão foi o diálogo com o conto *Blessed Assurance* (HUGHES, 1996), que é menor que o conto de Kenan (1992) e é preenchido, de forma clara, por discursos relacionados a raça, sexualidade e religião.

Por fim, gostaria de tecer alguns comentários sobre a transposição dessas propostas para o ELLI. Apesar das contribuições que elas trazem, à luz da ADL, para o ensino de literatura em geral, uma transposição direta dessas duas propostas enfrenta alguns desafios: (i) diante da heterogeneidade linguística do corpo discente, um(a) professor(a) de literatura estrangeira tende a usar bastante tempo de aula com o trabalho linguístico da obra – muitas vezes, no nível da significação. Isso deve ser levado em consideração durante a preparação das suas aulas; (ii) o número de aulas de língua inglesa em que o(a) docente pode trabalhar literatura é sempre menor do que o número de aulas em que a literatura em língua portuguesa é trabalhada no ensino regular. Mesmo no ensino superior, muitas vezes o número de disciplinas voltadas ao ensino de

literatura em língua inglesa é menor do que aquelas voltadas ao ensino da língua inglesa e da literatura em língua portuguesa. Pensando nisso, ambas as propostas imprimem um número grande de aulas, quer seja pelo número de etapas da sequência (COSSON, 2018), quer pela análise já iniciar a partir de vários textos em diálogo (CEREJA, 2005); (iii) em relação aos elementos estruturais das obras (voz poética, narrador, desenvolvimento das personagens, tempo, espaço etc.), a proposta de Cosson (2018) aponta para essa possibilidade na contextualização poética. No entanto, como as contextualizações, segundo o autor, não são fixas, podendo, inclusive, ser reconfiguradas, fica a cargo do(a) docente decidir trabalhar esses elementos estéticos em sala de aula. No caso da proposta de Cereja (2005), há apenas uma pergunta na Leitura 1 em que o autor se refere ao “enunciador (aquele que fala)” (p. 180) dos dois textos. Se considerarmos que a obra a ser ensinada é um mundo criado e que esses elementos estruturais e a própria mobilização da linguagem fazem parte do todo arquitetônico da obra (BAKHTIN, 2002), esses elementos não podem ser deixados de lado – em especial, se pensarmos no ensino de literatura nos cursos de Letras –, pois podemos levar os(as) discentes ou a fazer uma transposição direta entre o mundo da obra e o mundo da vida ou a analisar apenas os discursos e não a sua mobilização artística. Esses elementos devem ser levados em conta em uma análise dialógica da literatura.

Considerações finais

Este artigo teve o objetivo de discutir o ELLI no Brasil. Diante do número resumido de trabalhos que se devotem especificamente a essa área acadêmico-profissional, busquei analisar duas propostas de ensino de literatura em língua portuguesa, a saber, a sequência expandida de Cosson (2018) e a proposta dialógica de Cereja (2005), com o fito de examinar as contribuições e as lacunas que elas podem trazer para a área específica do ELLI a partir da ADL.

Para tal, em primeiro lugar, discuti algumas contribuições do Círculo referentes à análise da literatura, partindo do pressuposto de que o(a) professor(a) de literatura auxiliará os(as) discentes a analisar dialogicamente textos literários e que a sua prática não será pautada por um teorismo abstrato. Diante disso, a partir da ADL, propus seis procedimentos analíticos e apontei três particularidades do texto literário que o difere de

textos de gêneros não literários. Em segundo lugar, apresentei, resumida e separadamente, as duas propostas de ensino de literatura, exemplificando com os contos *The foundations of the Earth* (KENAN, 1992) e *Blessed Assurance* (HUGHES, 1996). Na proposta de Cosson (2018), o conto de Kenan foi o texto-base e o de Hughes o de expansão; na proposta de Cereja (2005), os dois textos estavam no mesmo nível, tendo em vista que foram usados em momentos de leitura diferentes (Leitura 1 e Leitura 2). Por fim, analisei as duas propostas a partir de cada procedimento, mostrando os desafios que podem surgir no contexto de ELLI e apresentei algumas sugestões.

Com base nessa discussão, é possível responder à pergunta de pesquisa, apontando que, apesar de as propostas serem pensadas e utilizadas no contexto de ensino de literatura em língua portuguesa, elas, com base na ADL, apresentam algumas contribuições, lacunas e, também, alguns desafios. Gostaria de resumi-los abaixo.

A primeira contribuição é que ambas as propostas valorizam o texto literário, partindo dele no processo de ensino e análise em sala de aula. Em segundo lugar, as duas mostram que estão abertas às diferentes contextualizações suscitadas pelo texto; ou seja, é o texto que direciona as contextualizações sociohistóricas e ideológicas que devem ser feitas, tendo em vista que

A dialogicidade social interna do gênero romanesco requer que se revele o contexto social concreto do discurso que determina toda a sua estrutura estilística, a sua “forma” e o seu “conteúdo”, e ademais não determina não por fora mas de dentro: porque o diálogo social soa no próprio discurso, em todos os seus elementos, sejam “conteudísticos” sejam “formais” (BAKHTIN, 2015, p. 77).

Entretanto, percebi que os elementos estruturais da obra (voz poética, narrador, personagens, tempo, espaço etc.) ou são trabalhados em uma possível contextualização (poética) na proposta de Cosson (2018), tendo em vista a flexibilidade de o(a) docente explorar essa contextualização ou não, ou não são mencionados na proposta de Cereja (2005). Essa lacuna se torna mais preocupante no ensino superior (cursos de Letras- Inglês ou Letras-Português e Inglês). Nessa esteira estética, senti a falta de uma discussão sobre o mundo criado, esteticamente acabado da literatura. Como as propostas *parecem* fazer uma relação direta entre texto e contexto, sem apontar para os processos de representação (refração) e de mobilização dos discursos que passam a servir a um “segundo senhor” (BAKHTIN, 2015, p. 77), esse direcionamento ficará a cargo do(a) docente. Como nos lembra Bakhtin (2010) “[n]ão se pode, evidentemente, separar a

poética das análises histórico-sociais, assim como não se pode dissolvê-la nestas” (p. 41).

Em relação aos desafios, creio ter apontado alguns na seção anterior, mas gostaria de evidenciar dois: a heterogeneidade linguística e o tempo de realização das propostas. Em relação ao primeiro, um(a) docente de literatura em língua inglesa tem, normalmente, em sala de aula, discentes em níveis diferentes de aprendizagem e proficiência da língua inglesa. Esse contexto pode ser menos heterogêneo, talvez, em escolas bilíngues e nos cursos de Letras-Inglês. Essa heterogeneidade exige que o(a) docente procure estratégias que facilitem a leitura do texto em inglês pelos(as) discentes e por textos literários que não sejam tão longos, tendo em vista que, *talvez*, a leitura deve ser feita em sala de aula e não extraclasse, como proposto por Cosson (2018). Em relação ao segundo desafio, acredito que professores(as) de literatura em língua inglesa, em especial no nível superior em que não há programas fechados das disciplinas, sempre enfrentam o desafio da escolha entre o ensino de um número maior de obras, mas com menos profundidade analítica em cada uma, ou um número menor de obras, mas com maior profundidade analítica. Acredito que as propostas, em especial a de Cosson (2018), se aproximam da segunda opção – opção da qual me aproximo também. Entretanto, independentemente da escolha metodológica, o(a) docente, no ensino regular e nas licenciaturas em Letras-Português e Inglês, precisa levar em conta que o número de horas com a qual possa trabalhar textos literários em língua inglesa em sala de aula é normalmente menor. Diante disso, precisará adequar o ensino de literatura ao seu contexto linguisticamente heterogêneo e ao número de horas reduzido.

Por fim, gostaria de enfatizar que esse artigo é uma tentativa de se dar prosseguimento a uma discussão ainda insipiente no Brasil, esperando que ele possa, de alguma forma, contribuir para a área de ELLI e da ADL e suscitar respostas de outros pesquisadores e docentes que tenham essas mesmas inquietações acadêmico-profissionais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Toward a philosophy of the act*. Trad. Vadim Liapunov. Austin, TX: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernardini et al. 5.ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002. p.13-70.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.3-192.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. p.19-241.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.

BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017a. p. 21-56.

BAKHTIN, M. A ciência da literatura hoje: (resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). In: *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017b. p. 9-19.

BEZERRA, P. Breve glossário de alguns conceitos-chave. In: BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. p.243-249.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010. p.9-31.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 jul. 2015, p. 8-12.

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

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FARACO, C. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009a. p.95-111.

FARACO, C. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

HUGHES, L. Blessed assurance. In: HUGHES, L. *Short stories: Langston Hughes*. Seleção e organização por Akiba S. Harper. New York, NY: Hill and Wang, 1996. p. 231-236.

KENAN, R. The foundations of the Earth. In: KENAN, R. *Let the dead bury their dead and other stories*. Orlando, FL: Harcourt, Inc., 1992. p. 49-72.

MACHADO, I. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: FAPESP, 1995.

MARCHEZAN, R. A noção de autor na obra de M. Bakhtin e a partir dela. *Bakhtiniana*, v. 10, n. 3, p. 186-204, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/22365/17705>. Acesso em: 04 jul. 2019.

MELO JR., O. O ensino de literatura em língua inglesa no curso de Letras: uma abordagem dialógico-pragmática. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 10, n. 1, p. 87-103, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/20692/16670>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MELO JR., O. O ensino dialógico de literatura em língua inglesa no curso de Letras: diferentes espaços. *Linguagem & Ensino*, v.19, n.1, p. 145-171, 2016a. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1456/924>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MELO JR., O. Língua e Literatura em diálogo: uma análise dialógica de El Sonavabitch de Gloria Anzaldúa e suas implicações. *Calidoscópio*, v. 14, n. 1, p. 145-158, 2016b. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.13/5206>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MELO JR., O.; OLIVEIRA, N. Langston Hughes e a representação do negro numa perspectiva dialógica de ensino/compreensão: uma pesquisa com alunos iniciantes do curso de Letras-Inglês. *Revista Letras Raras*, v. 7, n. 1, p. 241-263, 2018a. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/948/592>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MELO JR., O.; NUNES, U. Sexualidade e religião em tensão em “The foundations of the Earth”: uma análise dialógica da heterodiscursividade constitutiva. *Identidade!*, v. 23, n. 1, p. 66-84, 2018b. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/3273/3052>. Acesso em: 08 jul. 2019.

MORRIS, P. *The Bakhtin Reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. London: Arnold, 1994.

SOBRAL, A. A estética em Bakhtin (literatura, poética, estética). In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.53-88. v.1.

VIANNA, R. A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. *Odisseia*, v. 4, n. 1, p. 19-33, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/16818/11297>. Acesso em: 09 jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1983-2435.2019v4n1ID16818>.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOSHINOV, V. What is language? Trad. Noel Owen. In: SHUKMAN, A. (ed.). *Bakhtin school papers*. Oxford: RTP Publications, 1983a. p.93-113.

VOLOSHINOV, V. Discourse in life and discourse in poetry: questions of a sociological poetics. Trad. John Richmond. In: SHUKMAN, A. (ed.). *Bakhtin school papers*. Oxford: RTP Publications, 1983b. p.5-30.