

O ensino dialógico de literatura em língua inglesa no curso de Letras: diferentes espaços

Orison Marden Bandeira de Melo Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo: Este artigo objetiva discutir o papel da literatura em língua inglesa nos cursos de Letras, envolvendo, dessa forma, o seu ensino. Para tal, foi dividido em quatro seções que correspondem a quatro espaços por ela ocupados: espaço de enriquecimento, de desafios, de análises e de construção. Com base nos pressupostos teóricos da Análise dialógica do discurso (ADD), percebeu-se que, apesar dos desafios inerentes ao ensino de literatura em uma língua estrangeira no Brasil e daqueles estabelecidos pelos documentos oficiais, o seu ensino a partir de textos em seus originais em inglês permite o enriquecimento não só do conhecimento do aluno dessa língua estrangeira, como também dos seus próprios discursos interiores, contribuindo para o desenvolvimento não de professores tarefeiros, mas de educadores e pesquisadores em constante devir.

Palavras-chave: literatura em inglês; ensino de literatura estrangeira; ADD.

Title: The dialogic teaching of literature in English in Language Teacher Education Programs: different spaces

Abstract: This article aims to discuss the role of literature written in English in language teacher education programs, which includes, thus, teaching it. To do so, it was divided into four sections that correspond to four spaces it occupies: a space of enrichment, of challenges, of analyses, and of

development. Based on the theoretical framework of the Dialogical Analysis of Discourse (DAD), we noticed that, despite the challenges that are inherent to the teaching of literature written in a foreign language in Brazil and that are established by official documents, teaching it in its original language allows the enrichment not only of students' knowledge of the foreign language, but also of their inner discourses. Therefore, it contributes to the development of teachers who are not duty performers, but educators and researchers in constant becoming.

Keywords: Literature in English. Foreign literature teaching. DAD.

Introdução

A literatura em língua inglesa (LI) não é um novo objeto de discussão no mundo acadêmico. Entretanto, o olhar para o objeto literário, como qualquer outro objeto de estudo/investigação, pode partir de diferentes posicionamentos epistemológicos que norteiam o agir do professor na sala de aula de literatura de língua inglesa. Como exemplo, cito duas áreas que privilegiam o ensino de literatura em língua inglesa por meio dos seus textos em inglês: o ensino de literatura em LI como um meio para o desenvolvimento do conhecimento da LI e a visão crítica do ensino de literatura em LI como instrumento de consciência literária e de *empowerment*. No primeiro caso, estão obras, como *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers* de Lazar (1993), *Language through literature* de Bassnett e Grundy (1995) e *Ensino de Língua Inglesa através do texto literário* de Izarra e Candia (2007). No segundo caso, estão trabalhos, como os de Zyngier e Fialho, em *Pedagogical Stylistics, literary awareness and empowerment: a critical perspective* (2010), e Clark e Zyngier, em *Towards a pedagogical stylistics* (2003).

Nessas duas áreas de investigação, o texto literário no seu original em inglês é lido e estudado em sala de aula. No entanto, há perspectivas teórico-metodológicas que privilegiam o estudo da literatura por meio da tradução. Sobre isso, Larsen-Freeman, em *Techniques and principles in language teaching* (2000), explica que o método gramática-tradução tem,

como objetivo principal, a leitura de textos literários na língua-alvo por meio de tradução. Dessa forma, os alunos são encorajados a traduzir excertos de textos literários da língua estrangeira para a língua materna e, para tal, estudam regras gramaticais dedutivamente e memorizam listas de palavras e regras gramaticais com o propósito final da leitura do texto literário.

Outra postura teórico-prática que percebemos ser adotada no ensino de literatura em língua inglesa é o uso de obras condensadas da literatura. Essas obras podem ser facilmente encontradas nas editoras que estratificam a condensação de acordo com o nível linguístico dos leitores. Essa estratificação está vinculada ao número de palavras-chave (classe lexical de palavras) usadas na condensação. Como exemplo, citamos a coleção *Penguin readers*¹. Não queremos adentrar a discussão sobre a condensação de obras, mas não podemos deixar de destacar que, tanto no caso da tradução quanto no da condensação, há um sujeito que intermedeia o processo e que passa a ser o seu *criador* (BEZERRA, 2015). Ademais, no caso das condensações, acreditamos serem elas reducionistas, pois restringem a obra literária ao enredo, que é apenas um dos elementos de construção do enunciado literário.

O objetivo, portanto, deste artigo é discutir os diferentes espaços que a literatura em língua inglesa ocupa nos cursos de Letras². A princípio, é importante esclarecer que a nossa proposta de trabalho com o texto literário com os alunos de licenciatura em inglês, futuros professores dessa língua estrangeira, está fundamentada na filosofia da linguagem do Círculo (Bakhtin, Volochínov, Medviédev) e privilegia o uso dos textos em seus originais em inglês. A fim de didatizar a discussão, este trabalho abordará a literatura em língua inglesa no curso de Letras em quatro diferentes seções (espaços). Cada uma delas privilegiará um espaço diferente, na seguinte ordem: espaço de enriquecimento, espaço de desafios, espaço de análises

¹ A lista das obras disponibilizadas nessa coleção pode ser encontrada no site <http://www.penguinreaders.com>.

² O foco desta reflexão é o ensino de literatura em língua inglesa no curso de Letras pelo viés dialógico. Diante disso, na terceira seção, discutiremos, mesmo que brevemente, os desafios propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras. Devido ao recorte necessário a um artigo (no nosso caso, o curso de Letras e a ADD), não faremos uma análise dos PCN, nem adentraremos questões teóricas outras, como letramento (literário).

e espaço de construção. Iniciemos, portanto, com o espaço de enriquecimento, tema da próxima seção.

Espaço de enriquecimento

A compreensão de uma obra em uma língua bem conhecida (ainda que seja a materna) sempre enriquece a nossa compreensão de tal língua como sistema (BAKHTIN, 2010a, p. 316).

Understanding any work in a familiar language (if only our native language) always enriches our understanding of the given language as a system as well (BAKHTIN, 1986a, p. 111).

A literatura ocupa um lugar importante nesse meio ideológico. Assim como as artes plásticas ensinam nosso olho a ver, aprofundam e ampliam a área de visão, da mesma forma os gêneros literários bem consolidados enriquecem nosso discurso interior com os novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198).

Literature occupies an important place in this ideological environment. As the plastic arts give width and depth to the visual realm and teach our eye to see, the genres of literature enrich our inner speech with new devices for the awareness and conceptualization of reality (BAKHTIN, M. M./MEDVEDEV, P. N., 1978, p. 134).

Iniciamos esta seção com a ideia proposta por Medviédev e Bakhtin no que tange aos “benefícios” dos estudos literários. Percebemos, a partir das epígrafes acima, que essas benesses abarcam os dois aspectos da língua/palavra, ou seja, o seu aspecto material e o seu aspecto discursivo, permitindo um enriquecimento não só dos discursos interiores como também do próprio conhecimento da língua em que a obra foi escrita.

Para entendermos melhor a fala dos autores, recorreremos à “metodologia” proposta por Voloshinov, em “Discourse in life and discourse

in poetry” (1983a), para uma análise sociológica da literatura. Iremos ao texto em inglês, já que o texto que temos em português, “Palavra na vida e palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica” (VOLOCHÍNOV, 2013a), é uma tradução secundária, ou seja, foi traduzido para o português a partir da tradução do italiano e não diretamente do russo. Segundo o autor, “A sociological analysis can of course only start with the purely verbal linguistic substance of the work” (VOLOSHINOV, 1983a, p. 21)³. Nessa primeira oração, os dois advérbios “of course” e “only” enfatizam como deve ser conduzida uma análise sociológica: a partir da substância puramente verbal da obra. O advérbio “of course” (é claro) leva o leitor a entender que essa é a “metodologia” esperada para esse tipo de análise, e “only” (somente) elimina todos os outros caminhos metodológicos. Bem, se é esse o caminho, que caminho é esse?

Voloshinov (1983a) explica que o analista deverá iniciar a análise a partir do texto, dentro dos seus limites, o que inclui o conhecimento das palavras usadas pelo poeta/ romancista. Esse conhecimento envolve a articulação, a imagem sonora, a entonação e o significado da palavra. Entretanto, diferentemente de uma análise estruturalista (formal), ela não ficará confinada a esse terreno, pois, se a palavra é “o fenômeno ideológico por excelência”, como nos diz Bakhtin/Voloshinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010, p. 36), “it should not and may not confine itself to these limits” (VOLOSHINOV, 1983a, p. 21); em outras palavras, ela não deve e não pode ficar confinada a esses limites exatamente porque “[t]udo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 31; grifo do autor). Bakhtin afirma, em *O discurso no romance* (2015, p. 125), que “[a] linguagem peculiar do romance é sempre um ponto de vista peculiar sobre o mundo, que aspira a uma significação social”. Percebemos, constantemente, portanto, que essas duas dimensões da palavra/língua/linguagem estão dialogicamente entrelaçadas, pois ao mesmo tempo em que a vida permeia o enunciado de dentro [“it permeates it from within” (VOLOSHINOV, 1983a, p. 21)], o

³ Nossa tradução do texto em inglês: “uma análise sociológica só pode, é claro, começar com a substância linguística puramente verbal da obra”.

enunciado, também, aspira à vida, a um significado contextualizado na vida, no social.

Pensando nisso, fica bastante compreensível o que Bakhtin propõe como sendo o enriquecimento do conhecimento da língua enquanto sistema (*as a system*), quando se analisa discursos (literários). Diferentemente dos formalistas, ele não faz menção a uma língua(gem) especial que, supostamente, a literatura usaria, ou seja, à chamada língua(gem) poética. Não. Medviédev, em *O método formal nos estudos literários* (2012), deixa isso bastante claro ao afirmar que “a linguagem poética adquire as características poéticas apenas em uma construção poética concreta” (p. 142). Ele adiciona que “[u]m simples enunciado cotidiano ou uma palavra oportuna, em certas condições, pode ser percebido de forma artística” (142); claro que essas condições estão diretamente relacionadas às próprias condições da construção literária.

Ademais, com base em Medviédev (2012), compreendemos que os discursos interiores (e não só o conhecimento linguístico) são enriquecidos. O que seriam, portanto, esses discursos interiores? É importante que retornemos à segunda epígrafe dessa seção e entendamos que o que foi traduzido como “discurso interior” foi traduzido como “*inner speech*” (fala interior) no inglês. No ensaio “What is language?” (VOLOSHINOV, 1983b), traduzido ao português como “Que é a linguagem?” (VOLOCHÍNOV, 2013b), encontramos uma definição do que vem a ser esse *inner speech* (traduzido, na versão em português, como *linguagem interior*): “Let us call this stream of words which we can observe within us, *inner speech*” (p. 105; grifo do autor). Esse *stream of words* (fluxo de palavras), que caracteriza o nosso discurso interior, é o responsável por todos os atos de consciência [“no act of consciousness is possible without it” (VOLOSHINOV, 1983b, p. 105)], sendo o “it” esse *inner speech*. Novamente, esse *stream of words* é um *stream* de signos ideológicos, de fenômenos ideológicos, o que permite a asserção de Bakhtin/Volochínov (2010) de que “[a] consciência constitui um fato socioideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 49). Voloshinov (1983b) acrescenta que o discurso interior é exatamente a esfera (ou o campo) em que o organismo passa do ambiente físico para o social [“from the physical to the social environment” (VOLOSHINOV, 1983b, p. 108)]. Isso

se dá devido ao fato de que “[t]odo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 59). Mas qual a relação disso tudo com a epígrafe em questão?

Bem, a partir do entendimento do que é o discurso interior, a saber, um fluxo de fenômenos socioideológicos, podemos compreender o que Bakhtin/Volochínov (2010, p. 58) afirma: “todo exterior, qualquer que seja a sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência”. Dessa forma, por ocupar a literatura, segundo Medviédev (2012), um espaço importante no meio ideológico, para ele, ela não só se banha nos discursos interiores do leitor como também os enriquece. Mas torna-os ricos de quê? Medviédev responde: de “novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198).

Em suma, não só o leitor/estudante de literatura em língua inglesa passa a desenvolver o conhecimento do inglês, como passa a compreender a realidade de forma diferenciada, tendo em vista que os seus discursos interiores foram enriquecidos pelos gêneros literários bem consolidados. E é por essa razão que a bandeira do ensino de literatura em língua inglesa em seus textos originais nos cursos de Letras precisa ser levantada a despeito de todos os desafios que possam surgir. Bem, desafios são o tema da nossa próxima seção.

Espaço de desafios

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas [...], o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: [...] reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional (BRASIL, 2001, p. 30).

Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais (BRASIL, 2001, p. 31).

Os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular. As literaturas, espaço essencial para que o aprendiz tenha *input* autêntico, experiência estética e imersão na outra cultura, ficam relegadas, geralmente, a duas disciplinas de 30 ou 60 horas (PAIVA, 2005, p. 360).

Nesta seção, gostaríamos de apontar, brevemente, três grandes desafios que professores de literatura em língua inglesa em cursos de Letras podem enfrentar nesse espaço: o desafio proposto pelas diretrizes, o desafio imposto pelos projetos pedagógicos dos cursos de Letras e o desafio fomentado pelas condições políticas, socioeconômicas e culturais que envolvem os cursos de Letras e seus discentes.

O primeiro desafio, conforme as duas primeiras epígrafes, diz respeito ao que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Letras [Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001, p. 29-31)]. Segundo o documento, o aluno de Letras deverá, ao sair da universidade, ou seja, como egresso, ter domínio da língua estudada e suas culturas. Segundo Sacconi (2010, p. 710), *dominar* significa “conhecer profundamente; ser grande autoridade em” algum assunto. Esse conhecimento profundo da língua não se restringe ao conhecimento do sistema apenas, pois os documentos oficiais também percebem a língua como prática social. Além disso, ao destacarem a linguagem (e não a língua somente), compreendem-na como um fenômeno histórico, cultural, ideológico, etc. Diante disso, pensando na língua inglesa, o egresso de Letras, para ser uma grande autoridade nessa língua, conforme o verbete aponta, precisa não só do conhecimento do inglês enquanto sistema (fonologia e fonética, morfologia, sintaxe), mas, também, do conhecimento sociolinguístico, pragmático e discursivo dessa língua estrangeira. Por si só, esse já é um grande desafio, pois envolve (1) o ensino de habilidades comunicativas da língua inglesa,

percebendo a comunicação também nesse contexto linguístico, pragmático e discursivo; (2) docentes que “façam” a mesma linguagem em termos epistemológicos e metodológicos; (3) infraestrutura adequada para a prática dessas habilidades comunicativas, como o uso de laboratórios de línguas; (4) em licenciaturas de habilitação dupla⁴, projetos pedagógicos que não privilegiem a língua materna, e (5) alunos que respondam ao desafio, mesmo diante do conhecimento limitado de língua inglesa com o qual possam iniciar o curso.

Esse primeiro desafio é aquele “idealizado” pelas diretrizes, mas os outros desafios estão no campo mais factual da realidade de muitos cursos de Letras em nosso país. Foi exatamente para averiguar essa situação que Vera Menezes Paiva, em 2005, traçou um perfil dos cursos de licenciatura em Letras e publicou-o em forma de capítulo, intitulado O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras (PAIVA, 2005). Segundo a autora, ainda há muito a ser feito para que as licenciaturas possam, de fato, avançar, tendo em vista que, em especial nas licenciaturas duplas, as disciplinas de literatura em língua estrangeira são as que sofrem mais, pois um menor número de disciplinas é destinado a ela.

Esse desafio relacionado à matriz curricular entra de mãos dadas nas salas de aula de literatura em língua inglesa com o próximo: alguns alunos de licenciatura que (1) entram no curso de formação de professores com o conhecimento limitado da língua inglesa e (2) não reconhecem a importância das disciplinas de literatura em língua inglesa, porque, segundo eles, não serão professores de literatura em língua inglesa no ensino fundamental e/ou médio.

Em relação à situação 1, sabemos que não podemos escrever sobre esse tema sem fugirmos a uma crítica sobre o ensino de inglês no ensino fundamental e médio nas escolas públicas. Partindo de um ângulo de análise apenas, a carga horária, sabemos que o ensino de língua inglesa no ensino

⁴ A Resolução CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura, estabelece uma relação direta entre uma habilitação e uma licenciatura, levando à conclusão de que uma segunda habilitação deverá ser obtida por meio de cursos de segunda licenciatura. Apesar de os cursos de habilitação dupla terem de se adequar às novas diretrizes até 01/07/2017, ainda é possível encontrarmos a oferta de cursos de habilitação dupla nos *websites* de várias universidades no Brasil.

fundamental e médio está restrito a um número mínimo de aulas por semana. Como exemplo, apresentamos a Resolução SE Nº 81, de 16/12/2011, que estabelece “diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais” do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011). Das aulas semanais destinadas aos componentes regulares para o ensino fundamental (30 aulas para o período diurno, 24 aulas para o período diurno de três turnos, 27 aulas para o período noturno) e das aulas semanais para o ensino médio (30 aulas para o período diurno e 27 para o período noturno), 02 (duas) aulas são destinadas ao ensino/estudo da língua estrangeira moderna. Essa realidade permanece na Resolução SE 03, de 16/01/2014, que altera alguns dispositivos da Resolução SE Nº 81, de 16/12/2011, mas permanece com o mesmo número de horas para o ensino de línguas estrangeiras modernas: “As aulas das disciplinas de Educação Física, de Arte e de Língua Estrangeira Moderna - Inglês deverão ser desenvolvidas com a carga horária de 02 (duas) aulas semanais em cada disciplina, na conformidade da Matriz Curricular” (SÃO PAULO, 2014). Mesmo sabendo que o fracasso do ensino de inglês nos níveis fundamental e médio (atestado pelo fato de que muitos alunos, provindos de escolas públicas, entram nas universidades com conhecimento mínimo dessa língua estrangeira) decorre de uma soma de fatores, não podemos deixar de destacar esse dado preocupante, ou seja, o contato mínimo que o aluno tem com a língua estrangeira. Em outras palavras, dependendo das condições sócio-econômicas desse aluno, ou seja, de ele ter ou não condições financeiras de estudar inglês em uma escola bilíngue ou particular que tenha um ensino sistematizado do inglês ou em uma escola de idiomas, ele estará fadado ao contato com essa língua estrangeira por duas horas semanais somente.

Quanto à situação 2, ela se torna mais preocupante, pois o aluno comprometido com o curso e com a profissão que abraçou buscará meios de sanar as defasagens linguísticas com as quais entrou no curso de Letras. Entretanto, não é raro ouvirmos o discurso da não importância da literatura em língua inglesa: se o aluno de licenciatura, ao se tornar professor de inglês, não dará aula específica de literatura em língua inglesa, ela não é tão importante quanto as literaturas em língua materna. O grande problema

desse discurso é que ele é perpassado por uma concepção de ensino embasada em políticas de formação que, segundo Kuenzer, em seu artigo “As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance” (1999) “descaracterizam o professor como cientista e pesquisador da educação, função a ser exercida apenas por aqueles que vão atuar no ensino superior” (p. 182). Dessa forma, essas políticas pensam o professor, o egresso dos nossos cursos de Letras, como um professor “tarefeiro”, que, por conseguinte, só precisará aprender aquilo que ensinará. Para Kuenzer (1999), ainda, ao mesmo tempo em que essas políticas negam a identidade do professor como cientista e pesquisador, negam “à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada” (p. 182). Além disso, essa concepção

[...] reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um *professor sobrance* (KUENZER, 1999, p. 182; grifo do autor).

Ensinamos literatura em língua inglesa, como vimos na primeira seção deste artigo, porque ela tanto auxilia no desenvolvimento do conhecimento do aluno da própria língua inglesa quanto enriquece os seus discursos interiores, ajudando-os, em um processo de alteridade, não só a tomar consciência (*awareness*) e compreender (conceituar – *conceptualize*) a realidade (MEDVIÉDEV, 2012; BAKHTIN/MEDVEDEV, 1978) do outro (outros países, outras culturas, etc.), mas a ter uma melhor visão da sua própria. Além disso, ensinamos a literatura em língua inglesa para ampliar o escopo de pesquisa e ensino desse professor, visto não como um tarefeiro, mas como um pesquisador. É exatamente por isso que iniciamos esta seção, escrevendo sobre os desafios. Desafios, no entanto, existem para serem

superados, e é por essa razão que a literatura em língua inglesa no curso de Letras não é só um espaço de desafios, mas, também, de análises produtivas e enriquecedoras, tema da próxima seção.

Espaço de análises

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto *formalmente* uma teoria e/ou análise do discurso, no sentido em que usamos a expressão para fazer referência, por exemplo, à Análise do Discurso Francesa. Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem [...]. O conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral (BRAIT, 2010a, p. 9-10).

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 distância temporal e cultural. Inclusão no nosso (alheio para o autor) contexto (BAKHTIN, 2010b, p. 381).

The first task is to understand the work as the author himself understood it, without exceeding the limits of his understanding. This is a very difficult problem and usually requires introducing an immense amount of material. The second task is to take advantage of one's own position of temporal and cultural outsidersness. Inclusion in our (other's for the author) context (BAKHTIN, 1986b, p. 144)

Esta seção está diretamente associada ao que discutimos na primeira seção deste artigo, ou seja, à relação língua-literatura⁵. Lá, enfatizamos os

⁵ Para uma maior discussão sobre essa relação, cf. Brait (2003; 2010b) e Melo Jr. (2016).

benefícios linguístico-discursivos que a literatura em língua inglesa proporciona aos seus analistas/estudiosos. Ao fazer isso, já ficou clara a “metodologia” de análise proposta por Voloshinov (1983a), ou seja, uma análise que parte da materialidade do texto, mas não fica a ela confinada, tendo em vista que essa materialidade linguística quebra os grilhões desse confinamento, indo em direção ao seu contexto social concreto. Do que se constitui, então, essa análise dialógica do discurso literário?

As epígrafes acima apontam para dois elementos cruciais nesse tipo de análise. Em primeiro lugar, Brait (2010a) esclarece que, ao discutir linguagem pelo viés dialógico, Bakhtin não propôs, formalmente, a criação da chamada ADD (Análise Dialógica do Discurso). Entretanto, fica evidente, na fala da autora, que a criação de uma nomenclatura para essa linha teórico-analítica dentro dos estudos do discurso foi inevitável; ademais, diante da proporção que os estudos bakhtinianos tomaram nas Ciências Humanas em geral, a menção à ADD mostra o lugar teórico-metodológico exato em que se encontra o analista.

A segunda epígrafe mostra, de maneira inequívoca, as consequências práticas da assunção da ADD para os estudos do discurso (no nosso caso, do discurso literário). Como o próprio Bakhtin (2010b) reconhece, a tarefa não é fácil, pois exige a mobilização de uma quantidade enorme (no inglês, está *immense* – imensa) de material, tendo em vista que o analista precisa, em primeiro lugar, compreender a obra como a compreendeu o seu autor. Toda essa relação material linguístico – contexto extraverbal à qual nos referimos precisa ser investigada dentro dos limites do seu contexto de produção e recepção, reconhecendo que há um “vínculo indissolúvel da literatura com a cultura de uma época” (BAKHTIN, 2010c, p. 362).

Essa estreita ligação, apontada por Bakhtin (2010c), decorre do próprio pensamento do Círculo sobre a construção do enunciado concreto. Voloshinov, em “The construction of the utterance” (1983c), dá-nos detalhes importantes da sua constituição. Para ele, o enunciado é composto de dois elementos: o verbal e o não verbal, sendo o verbal aquele formado pela escolha lexical, pela ordem das palavras e pela entonação. O elemento não verbal, aquele que está longe de ser uma simples causa externa do

elemento verbal, pois se lhe integra como parte constitutiva essencial da sua estrutura (VOLOSHINOV, 1983a), envolve não só o(s) receptor(es) desse enunciado, mas a sua situação, ou seja, o tempo e o lugar do evento enunciativo, o tema do enunciado e a avaliação dos interlocutores sobre esse próprio tema.

Entendendo, portanto, que a situação extraverbal de um enunciado literário (conto, romance, etc.) lhe é parte constitutiva, conseguimos, então, compreender o porquê de Bakhtin (2010b) declarar que essa tarefa de compreensão e análise exige a mobilização de um volume grande de material de estudo. Entretanto, como fica claro na epígrafe, essa é a primeira tarefa; a segunda é tirar vantagem (essa ideia está na tradução ao inglês da epígrafe – *to take advantage*) do distanciamento temporal e cultural do analista em sua contemporaneidade. Em “Os estudos literários hoje”, Bakhtin (2010c) afirma: “[s]e 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 da sua criação, em sua chamada atualidade” (p. 362). Isso se dá pelo fato de que “[a]s obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*” (BAKHTIN, 2010c, p. 362; grifo do autor). Em outro momento do ensaio, Bakhtin (2010c) retoma esses dois pensamentos e declara: “[c]omo já dissemos, uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação, mas não se pode fechá-la nessa época: sua plenitude só se revela no *grande tempo*” (p. 364; grifo do autor).

Esses pensamentos, que se completam, apontam, portanto, para a tarefa do analista/aluno de literatura: compreender a obra como a compreendeu o seu autor por meio desse vínculo indissolúvel entre literatura e cultura de uma época e a utilização da distância espacial-temporal-cultural do analista. Bakhtin (2010c) adiciona que “[a] grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa” (p. 366; grifo do autor). Esse princípio de compreensão criativa/ativa está, claro, embasado no princípio da alteridade [“sua autêntica imagem externa pode ser vista apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras*” (BAKHTIN, 2010c, p.

366; grifo do autor]. Para o autor russo, somente aos olhos de outra cultura é que determinada cultura se revela plena e profundamente, levando a um encontro dialógico entre elas. Esse *diálogo*, que permite a superação de sentidos fechados e unilaterais, conduz ao seu enriquecimento mútuo, obtido não por meio da fusão entre elas, mas por meio da manutenção da abertura de sua unidade e integridade.

Como um espaço de análise, o ensino de literatura em língua inglesa, portanto, leva o aluno não só a uma compreensão enriquecida desse binômio literatura-cultura estrangeira, mas, como vimos em Bakhtin (2010c), da sua própria cultura. À guisa de exemplo, apresentamos o conto “The welcome table” [“A mesa de recepção”], de Alice Walker, encontrado na coletânea *In love & trouble: stories of Black women* (2001). O conto narra a história de uma mulher negra idosa que entra em uma igreja de brancos. O pastor, ao vê-la entrar para participar do culto, diz que aquela igreja não era para ela. Ela o ignora e fica no banco da igreja, cantando os hinos somente na sua mente. Um diácono pede que ela saia; as mulheres da congregação, então, pedem a seus maridos que tirem a mulher da igreja. Com a saída da mulher negra, eles retornam às celebrações. A mulher negra, ao andar pela estrada em direção à sua casa, vê Jesus e acompanha-o em sua caminhada. Eles andam por vários quilômetros, passando por sua casa e conversando sobre vários assuntos, inclusive o de ela guardar uma foto dele. Ninguém da congregação sabe mais nada a respeito dessa mulher, exceto o fato de ela ter morrido de um infarto enquanto caminhava pela estrada; no entanto, ninguém quer comentar o caso ou fazer qualquer observação sobre aquele episódio.

Logo em uma primeira leitura, podemos perceber como a questão religiosa está presente no conto: uma mulher indo a uma igreja para rezar/orar, o seu “encontro” com o Cristo, as celebrações na igreja e, porque não, o próprio título do conto, que remete à mesa da Santa Ceia. Entretanto, o analista é convidado a sair dos limites dessa leitura, que está no plano do enredo, para investigar o elemento verbal desse conto, que, conforme Voloshinov (1983c), está evidenciado pela escolha lexical, pela ordem das palavras e pela entonação. Como exemplo, apresentamos dois momentos da descrição do narrador em relação à senhora negra que entra na “big

white church” [uma grande igreja branca ou uma grande igreja de brancos] (WALKER, 2001, p. 82): (1) “Perhaps she had known suffering” (WALKER, 2001, p. 81)⁶; (2) “On her face centuries were folded into the circles around one eye” (WALKER, 2001, p. 81)⁷, e um da descrição do narrador onisciente sobre o pensamento das mulheres religiosas que queriam que seus maridos expulsassem a idosa de sua “Holy Church” [“Santa Igreja”] (WALKER, 2001, p. 82): “Could their husbands expect them to sit up in church with *that*?” (WALKER, 2001, p. 84; grifo no original)⁸.

“Suffering” [“sofrimento”], “centuries” [“séculos”] e “that” [“aquilo”] são palavras, ou seja, fenômenos ideológicos *par excellence* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010), escolhidas pelo autor, que “toma a palavra ainda aquecida pelo calor da luta e das hostilidades, ainda não resolvida nem desintegrada pelas entonações e os acentos hostis, e nesse estado a subordina à unidade dinâmica de seu próprio estilo” (BAKHTIN, 2015, p. 122). É por essa razão que Medviédev (2012) afirma que o autor não escolhe formas linguísticas no sentido puramente linguístico, mas os valores contidos nessas formas. Esses valores são ideológicos, sociais, históricos e levam o leitor a ter de sair dos limites do enredo e da materialidade das formas linguísticas, em busca de sua significação social. Nesse caso específico, essas três palavras nos remetem aos séculos (*centuries*) de sofrimento a que os negros foram subjugados não só durante a época da escravidão, mas também da própria segregação legalizada chamada de *Jim Crowism*⁹. Esse sofrimento (*suffering*), resultado da “coisificação” (*that*) de homens e mulheres negros, era apoiado em teorias pseudocientíficas defensoras da inferioridade da raça negra (MELO JR., 2013). As teorias, por sua vez, eram acolhidas pela igreja protestante branca que, com base em interpretações próprias da bíblia, tida como a palavra de Deus, encontrava argumentos para escravizar não só homens e mulheres negros, sequestrados da África, mas também os seus descendentes já nascidos em solo americano. Ironicamente, essa mesma religião que permitia a opressão

⁶ Nossa tradução do texto em inglês: “Talvez ela tivesse conhecido o sofrimento”.

⁷ Nossa tradução do texto em inglês: “No seu rosto, séculos formavam as pregas ao redor dos seus olhos”.

⁸ Nossa tradução do texto em inglês: “Os seus maridos estariam esperando que elas fossem se sentar ao lado *daquilo* na igreja?”.

⁹ Sobre as teorias raciais e o *Jim Crowism*, ver Melo Jr. (2013).

e a coisificação (*that*) do negro durante esses *centuries* de *suffering*, foi a mesma religião adotada por tantos afrodescendentes, como a senhora idosa representada no conto. Para Sana Loue, em *Understanding theology and homosexuality in African American communities* (2014), a aceitação da religião dos opressores pelos oprimidos pode ter sido decorrente da mensagem de “libertação” oferecida não só aos judeus, quando foram escravos durante séculos no Egito, mas também pelo Cristo, que pregava a “salvação”. Adotando uma “teologia da libertação”, os afrodescendentes viram, na religião dos brancos, uma forma de libertação de toda e qualquer forma de opressão, fosse ela política, social ou econômica.

Percebemos, então, que essas lutas e hostilidades presentes no mundo social e histórico do negro americano não são, como explica Voloshinov (1983a), uma causa externa do enunciado (as palavras *suffering*, *centuries* e *that*). Elas lhes são constitutivas, e é por isso que o analista precisa sair desse confinamento linguístico e ir ao encontro da história do negro americano, buscando compreender a história da escravidão dos africanos e afrodescendentes, o *Jim Crowism*, a teoria do racismo e a teologia da libertação, entre outros temas. Bakhtin, em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2010d), confirma esse posicionamento ao afirmar que as nossas análises “[p]odem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não constituído de disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (p. 207).

Entretanto, não podemos esquecer que o analista precisa ainda distanciar-se temporal e culturalmente da obra para incluí-la “no nosso (alheio para o autor) contexto” (BAKHTIN, 2010b, p. 381). Ao fazermos isso, permitimos que os alunos de literatura de língua inglesa (no caso do exemplo dado, da literatura afroamericana) venham não só a conhecer o vínculo que ela traz com a cultura americana-afroamericana do seu tempo, mas, trazendo a obra ao seu contexto e colocando-a no grande tempo (BAKHTIN, 2010c), a enriquecer o seu conhecimento da sua própria cultura (como exemplo, o processo de instituição da escravidão e a segregação não legalizada, mas presente, no Brasil). E é por essa razão que a literatura em

língua inglesa no curso de Letras se torna um espaço de análises, pois permite que os alunos analistas deixem a posição de professores tarefeiros, sobrantes (KUENZER, 1999) para assumirem a posição de pesquisadores e educadores que veem, no ensino da literatura em língua inglesa, um espaço não só de análise/enriquecimento do “outro” e, conseqüentemente, do “eu”, mas também um espaço de construção, que é tema da próxima seção.

Espaço de construção

Se o texto literário deve ser o principal objeto de estudo das aulas de literatura, e não um discurso sobre a história da literatura, é preciso levar em conta que os conhecimentos de diferentes áreas afins – história, sociologia, psicologia, história da arte –, entre elas a história da literatura, podem ser ferramentas úteis para lidar com o texto literário (CEREJA, 2005, p. 199).

O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. [...] Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. [...] O sujeito é integralmente social e integralmente singular. Ele é um evento único, porque responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de um modo único (FIORIN, 2008, p. 57-58).

Nesta última seção, trazemos, para a nossa discussão, a sala de aula de literatura em língua inglesa como um espaço de construção. As duas epígrafes acima estão diretamente relacionadas ao tema, apesar de não trazerem a palavra “construção” em seu texto.

A proposta de William Cereja apresentada em sua obra *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005) está embasada, como percebido no título, no aporte teórico do Círculo. A sua fala de que o estudo da literatura deve ter como objeto o texto literário nos remete à “metodologia” de análise sobre a qual discutimos na primeira

seção, ou seja, de que a análise sociológica parte do texto, do enunciado, da palavra que, por serem signos ideológicos, buscam a sua significação social (VOLOSHINOV, 1983a; BAKHTIN, 2015). Essa simples asserção coloca os estudos dialógicos da literatura distantes, em especial, de dois “métodos” críticos para a análise literária: a crítica textual e a sociocrítica determinista.

A crítica textual (ou estruturalismo ou formalismo) busca o estudo das “qualidades intrínsecas do material linguístico” (EIKHENBAUM, 1976, p. 5). Em outro momento do seu ensaio, A teoria do “método” formal, Eikhenbaum (1976) acrescenta que “o objeto da ciência literária deve ser o estudo das particularidades específicas dos objetos literários” (p. 8). O que torna, então, essa fala de Eikhenbaum (1976) diferente da de Cereja (2005)? Podemos responder a essa pergunta com a própria fala do autor russo, que explica que a criação do “método” formal adveio do “desejo de criar uma ciência literária autônoma” (EIKHENBAUM, 1976, p. 5) a partir de uma “nova atitude do positivismo científico que caracteriza os formalistas: uma recusa às premissas filosóficas, às interpretações psicológicas e estéticas, etc.” (EIKHENBAUM, 1976, p. 8). Em outras palavras, o texto literário é autônomo; ele é forma e fundo. Antoine Compagnon, em *O demônio da literatura* (2006) explica que o texto ou a língua(gem) chamada poética pelos formalistas era autotélica (o seu sentido não se encontra fora dela mesma) e autorreferencial (a sua referência não é a sociedade, o mundo, mas os outros textos literários). Não cabe aqui, nesta seção, um aprofundamento das consequências dessa atitude epistemológica que vê a literatura como ciência autônoma e o texto literário como autossuficiente¹⁰. O que nos interessa é o fato de que a análise estrutural da literatura vai na contramão da “metodologia” apresentada por Voloshinov (1983a), para quem o material verbal é o ponto de partida de uma análise e não o seu ponto final.

O outro “método” crítico à qual a perspectiva dialógica de análise literária se contrapõe é a sociocrítica determinista. Pierre Barbéris, em *A sociocrítica* (2006), afirma que essa vertente crítica é antiga, mas obteve seu tempo áureo no início do século XIX na França por meio de autores como

¹⁰ Para um aprofundamento no assunto, ver Medviédev (2012), que não só discute as premissas principais do formalismo, como apresenta uma crítica ao chamado “método” formal. Outra obra esclarecedora é *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo* de Cristovão Tezza (2003), estudioso das obras do Círculo.

Madame de Staël e Chateaubriand. Barbéris (2006) explica que foi nesse período que se passava a ver a literatura como um “produto social” e como “uma arma para agir e compreender” (p. 144). Para Carmelo Bonet, em *Crítica literária* (1969), a crítica determinista iniciada por Staël alcançou pleno desenvolvimento com Hipólito Taine. Sob essa perspectiva, não se deve “explicar o marco histórico pela obra, mas a obra pelo marco histórico” (p. 80). Bonet (1969) acrescenta que “[p]ara o determinista, a valorização estética é negócio secundário, e se fosse possível, prescindiria dela” (p. 95). Percebemos, portanto, que, enquanto o modelo de análise de Voloshinov (1983a) provoca o movimento de dentro (do texto) para fora (significação social) em constante diálogo, visto que a compreensão é ativo-dialógica (BAKHTIN, 2010a; 2010b), a sociocrítica determinista segue o movimento oposto, ou seja, ela parte da história e vê o texto literário como “reflexo” ou “produto”/“fruto” por ela determinado. Ver a obra por esse viés é anular o autor-criador, bakhtinianamente concebido, segundo Carlos Faraco, em *Autor e autoria* (2010), como uma posição axiológica que registra os eventos da vida e, “a partir de certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (p. 39). Faraco (2010) adiciona que “a posição axiológica do autor-criador é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético” (p. 42). Esse pensamento, portanto, não se encaixa no determinismo social, que anula essa posição axiológica do autor-criador, vendo a arte literária como mero “reflexo” da sociedade.

Voltando à primeira epígrafe desta seção, percebemos, então, que Cereja (2005), com base no pensamento de Bakhtin (2010d) de que as análises dialógicas devem ser situadas na metalinguística, apresenta várias áreas do conhecimento a que devem ser recorridas no processo de estudo e análise dos textos literários. É importante a lembrança de que, entre essas áreas do conhecimento, está a própria linguística, tendo em vista que “[a]s pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados” (BAKHTIN, 2010d, p. 207). Diante disso, é inegável que o espaço da literatura em língua inglesa seja um espaço de construção de conhecimentos, já que o texto literário “demanda” o estudo de várias áreas para que a sua compreensão ativa seja alcançada.

Entretanto, enquanto o analista constrói conhecimentos por meio da análise de textos literários, ele também passa a ser constituído pelos próprios discursos com os quais passa a ter contato nesse processo. Fiorin, em sua obra *Introdução ao pensamento de Bakhtin* (2008), discute o conceito de dialogismo, que, segundo o linguista brasileiro, “funda não só a concepção bakhtiniana de linguagem como é constitutiva da sua antropologia filosófica” (p. 18). Para tal, apresenta os três conceitos de dialogismo encontrados nas obras do Circulo: (1) dialogismo como princípio constitutivo do enunciado, pois “todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado” (p. 24); (2) dialogismo como forma composicional (discurso direto, indireto, indireto livre e suas variantes) e (3) dialogismo como “princípio de constituição do indivíduo” (p. 55), que nos remete à segunda epígrafe desta seção. O indivíduo (analista da literatura) vai se constituindo discursivamente por meio das suas inter-relações dialógicas, ou seja, por meio de todas as relações que estabelece entre os enunciados com os quais entra em contato. Dessa forma, a literatura em língua inglesa se torna não só um espaço de construção de conhecimentos, mas também de constituição discursiva de indivíduos, cujo “mundo interior é a dialogização da heterogeneidade de vozes sociais” (FIORIN, 2008, p. 58). Dialogização implica resposta, resposta do indivíduo que age em relação aos outros, aos seus discursos, permitindo, diante disso, que ele seja social e individual ao mesmo tempo e que o espaço da literatura em língua inglesa no curso de Letras seja um espaço de construção do “outro” e do “eu”.

Considerações finais

Este artigo teve o objetivo de discutir os diferentes espaços que constituem o ensino de literatura em língua inglesa no curso de Letras. Para tal, dividimos o texto em quatro seções, que corresponderam a quatro diferentes espaços: espaço de enriquecimento, espaço de desafios, espaço de análise e espaço de construção.

Nesse percurso, percebemos que estudar a literatura em seu original em inglês (e não por meio de traduções ou de obras condensadas) no curso de Letras permite não só que o aluno/analista seja enriquecido pelos

discursos com os quais entra em contato por meio da literatura, passando a ser constituído por eles, mas também que o seu conhecimento da língua inglesa seja desenvolvido. Ademais, por estarem as análises no campo da metalinguística (BAKHTIN, 2010d), esse aluno constrói conhecimentos pelo contato que tem com disciplinas que, em cooperação, auxiliam no processo analítico de obras literárias.

Reconhecemos que há desafios que precisam ser vencidos. Entre eles, destacamos aqueles que são idealizados pelas DCN de Letras e aqueles mais factuais, decorrentes, em especial, da carga horária menor para a literatura em LI em alguns projetos pedagógicos de cursos, do conhecimento limitado da LI com o qual alunos ingressam no curso e da concepção tarefaira, oriunda de políticas públicas e abraçada, por vezes, por alunos e professores.

Por fim, a despeito desses desafios, gostaríamos de enfatizar que, em nenhum momento, a discussão apresentada neste artigo partiu do pressuposto de completude; pelo contrário, sabemos que a literatura em língua inglesa também é um espaço em constante construção. Isso decorre da própria abordagem bakhtiniana da literatura que, segundo Susan Petrilli, em “Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a abordagem bakhtiniana da literatura” (2010, p. 34),

se baseia no pressuposto da irredutibilidade desta a um campo estanque, irredutibilidade à história da literatura como percurso unilinear, irredutibilidade a categorias pré-fabricadas da crítica literária, ao seu contexto histórico, à sua contemporaneidade, irredutibilidade da literatura à literatura nacional [...]. A escritura literária se furta a toda redução, a toda visão totalizante, a toda definição ou classificação. A escritura literária é inclassificável.

Por ser irredutível a campos estanques, a categorias pré-fabricadas, o estudo da literatura é um espaço em constante construção: construção de conhecimentos, de discursos dos quais os seus próprios analistas são/serão constituídos, de novas abordagens de análise e ensino que libertem obras e autores das prisões do seu tempo, colocando-as no grande tempo (BAKHTIN, 2010c) e, ainda, de formação de sujeitos “em constante vir a ser”

(FIORIN, 2008, p. 55), que veem o espaço da literatura em língua inglesa não como um espaço de formação de professores tarefeiros (KUENZER, 1999), mas de professores que permitem que seus educandos construam seus conhecimentos e enriqueçam seus discursos interiores, enquanto eles mesmos, enquanto educadores e pesquisadores, se constroem e se enriquecem no processo.

Referências

BAKHTIN, M. The problem of the text in Linguistics, Philology, and the Human Sciences: an experiment in philosophical analysis. In: BAKHTIN, Mikhail. *Speech genres and other late essays*. Editado por Caryl Emerson e Michael Holquist e traduzido do russo para o inglês por Vern W. McGee. Austin, TX: University of Texas Press, 1986a, p. 103-131. (Slavic Series; 8).

BAKHTIN, M. From notes made in 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. *Speech genres and other late essays*. Editado por Caryl Emerson e Michael Holquist e traduzido do russo para o inglês por Vern W. McGee. Austin, TX: University of Texas Press, 1986b, p. 132-158. (Slavic Series; 8).

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a, p. 307-335.

BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b, p. 367-392.

BAKHTIN, M. Os Estudos literários hoje: resposta a uma pergunta da Revista *Novi Mir*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010c, p. 359-366.

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

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. 7.ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BAKHTIN, M./MEDVEDEV, P. N. *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 1978.

BARBÉRIS, P. A sociocrítica. In: BERGEZ, Daniel et. al. (Org.). *Métodos críticos para a análise literária*. Tradução de Olinda Maria R. Prata. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Leitura e Crítica).

BASSNETT, S.; GRUNDY, P. *Language through literature: creative language teaching through literature*. Harlow, Essex, England: Longman Group UK Limited, 1995.

BEZERRA, P. Tradução, arte, diálogo. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 10, n. 3, p. 235-251, 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/21138/17711>>. Acesso em: 17 maio 2016.

BONET, C. M. *Crítica literária*. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

BRAIT, B. Estudos linguísticos e estudos literários: fronteiras na teoria e na vida. In: FREITAS, A.; CASTRO, M. (Org.) *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 13-23.

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

BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010b.

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 jul. 2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=02/07/2015>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

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

CLARK, U.; ZYNGIER, S. Towards a pedagogical stylistics. *Language and literature*, London, Thousand Oaks, CA, USA, New Delhi, v. 12, n. 4, p. 339-351, 2003. Disponível em: <<http://lal.sagepub.com/content/12/4/339>>. Acesso em: 20 maio 2016.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

EIKHENBAUM, B. M.. A teoria do “método formal”. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Tradução de Ana Mariza Ribeiro et al. Porto Alegre: Globo, 1976.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 37-60.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

IZARRA, L. P. Z.; CANDIA, Mi. R. di (Org.). *Ensino de Língua Inglesa através do texto literário*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XX, nº 68, p. 163-183, dez 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAZAR, G. *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. New York: Cambridge University Press, 1993.

LOUE, S. *Understanding theology and homosexuality in African American communities*. New York: Springer Publishing Company, 2014.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO JR, O. M. B. de. *Literatura e racismo: uma análise intercultural*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. (Coleção Étnico Racial; 30)

MELO JR, O. M. B. de. Língua e Literatura em diálogo: uma análise dialógica de El Sonavabitch de Gloria Anzaldúa e suas implicações. *Calidoscópico*, v. 14, n. 1, p. 145-158, 2016. Disponível em: <<http://doi.org/10.4013/cld.2016.141.13>>. Acesso em: 20 maio 2016.

PAIVA, V. L. M. O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. et al (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 345-363.

PETRILLI, S. Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a abordagem bakhtiniana da literatura. Tradução de Adail Sobral. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 31-52. (Série Bakhtin: Inclassificável; 1).

SACCONI, L. A. *Grande dicionário Sacconi da língua portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico*. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 81, de 16 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM>. Acesso: 20 de abril de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 03, de 16 de janeiro de 2014. Disponível em:

<http://www.dersv.com/res%20se%203_14%20early%20bird.pdf>. Acesso: 20 de abril de 2016.

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

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução e notas de Joao Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013a, p. 71-100.

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem? In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução e notas de Joao Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013b, p. 131-156.

VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in poetry: questions of sociological poetics. Tradução de John Richmond. In: SHUKMAN, Ann (Ed.). *Bakhtin school papers: Russian poetics translation*. Somerton: Old School House, 1983a, p. 5-30. (Russian Poetics in Translation; v. 10).

VOLOSHINOV, V. N. What is language? Tradução de Noel Owen. In: SHUKMAN, Ann (Ed.). *Bakhtin school papers: Russian poetics translation*. Somerton: Old School House, 1983b, p. 93-113. (Russian Poetics in Translation; v. 10).

VOLOSHINOV, V. N. The construction of the utterance. Tradução de Noel Owen. In: SHUKMAN, A. (Ed.). *Bakhtin school papers: Russian poetics translation*. Somerton: Old School House, 1983c, p. 114-138. (Russian Poetics in Translation; v. 10).

WALKER, A. The welcome table. In: _____. *In love & trouble: stories of black women*. New York: A Harvest Book Harcourt, Inc., 2001, p. 81-87.

ZYNGIER, S.; FIALHO, O. Pedagogical stylistics, literary awareness and empowerment: a critical perspective. *Language and literature*, London, Thousand Oaks, CA, USA, New Delhi, v. 19, n. 1, p. 13-33, fev. 2010. Disponível em: <<http://lal.sagepub.com/content/19/1/13>>. Acesso em: 20 maio 2016.