

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

FLÁVIA ROSSI REZENDE ALBINO

A literatura em um livro didático de língua inglesa como língua estrangeira no Ensino
Fundamental Anos Finais do contexto escolar brasileiro.

Uberlândia
2026

FLÁVIA ROSSI REZENDE ALBINO

A literatura em um livro didático de língua inglesa como língua estrangeira no Ensino Fundamental Anos Finais do contexto escolar brasileiro.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Língua Inglesa

Área de concentração: Letras – Inglês

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Maira Sueco Maegava Córdula

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A336 2026	Albino, Flavia Rossi Rezende, 1983- A literatura em um livro didático de língua inglesa como língua estrangeira no Ensino Fundamental Anos Finais do contexto escolar brasileiro. [recurso eletrônico] / Flavia Rossi Rezende Albino. - 2026. Orientador: Maíra Sueco Maegava Córdula. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia. 1. Linguística. I. Córdula, Maíra Sueco Maegava, 1977-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Letras. III. Título. CDU: 801
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

FLÁVIA ROSSI REZENDE ALBINO

A literatura em um livro didático de língua inglesa como língua estrangeira no Ensino Fundamental Anos Finais do contexto escolar brasileiro.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Língua Inglesa

Área de concentração: Letras - Inglês

Orientador: Prof^a. Dr^a Maira Sueco Maegava Córdula

Uberlândia-MG, 27 de julho de 2026

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maira Sueco Maegava Córdula (UFU) – Orientadora

Prof. Dr. Ivan Marcos Ribeiro (UFU) – Membro Titular

Prof. Me. Wendel Felix (SME - Uberlândia) – Membro Titular

Prof. Dr. Pedro Malard Monteiro (UFU) – Membro Suplente

Dedico este trabalho aos meus pais, Luiz e
Márcia, à Victória, à Magaly, ao LH e,
principalmente, ao Luiz Basílio, meu marido,
pelo estímulo, carinho e compreensão. Mais
uma vez, são “Luízes” que iluminam minha
vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha orientadora, Prof^a. Dr^a Máira Sueco Maegava Córdula, por fazer parte de minha jornada acadêmica, por ter me aceitado como sua orientanda e por ter contribuído com muita clareza e profundidade em cada etapa de elaboração deste trabalho. Ao Prof. Dr. Ivan Marcos Ribeiro e Prof. Me. Wendel Felix pelas contribuições finais dadas a essa pesquisa. Aos professores e tutores do ILEEL-UFU que nos acolheram e nos ensinaram com muita dedicação e entrega. Aos funcionários da Graduação e da Biblioteca, que auxiliaram no processo burocrático organizacional no decorrer de minha formação. Aos colegas do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Ensino e seus Materiais – LabLEM – UFU, em especial à Marissol Cavalcanti, pelas grandes contribuições dadas a esse trabalho.

À coordenação e à direção do Colégio Nomelini Cirandinha e do Colégio Drummond Barretos, pela contribuição e pela colaboração em diversas etapas da minha formação. Em especial aos professores do NC House, Gabriel, Jéssica, Milena e, principalmente, ao professor Wilson Marçal Vieira Neto, por me acolherem durante os estágios e por suas contribuições junto à minha formação.

À coordenação e direção da Escola Estadual Professora Paulina Nunes de Moraes, pela acolhida e pela permissão do estágio. Um agradecimento especial à professora Fabiana de Vito, que me acompanhou nos estágios, pelas orientações e conversas.

Aos colegas de trabalho, em especial aos queridos Marcos Ruggiero, Luiz Henrique Mascioli e Marjorie Bonjorno que me inspiram diariamente! À querida Joana, que me fortalece a cada dia! Aos colegas de curso, que, mesmo distante, estiveram de mãos dadas comigo nesse processo, enfrentaram as mesmas dificuldades e superaram todas com louvor.

Agradeço aos meus queridos e amados pais, que sempre me apoiaram em todos os projetos! À minha madrinha, tia e prima, que sempre torceram por mim! Ao meu marido que me acolheu e me amparou nos momentos de dificuldade, junto de minhas enteadas. À minhas queridas amigas Ana Beatriz, Cátia e Denise, que, cada uma à sua maneira, deram-me força, escuta e inspiração. Agradeço também às queridas Pamela e Talita, professoras de inglês, que me ajudaram a chegar nesse momento. E agradeço profundamente à amiga Prof^a. Dr^a. Talita Serpa, por suas grandes contribuições acadêmicas e pessoais.

Por fim, agradeço ao Grande Criador, que me fez capaz de chegar até aqui!

“Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.”
(Cosson, 2021, p.17)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar um livro didático aprovado pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático de 2024-2027, destinado ao ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira a alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, do sexto ao nono ano, de escolas públicas brasileiras. Mais especificamente, a pesquisa busca a presença de textos literários e como eles são explorados no decorrer das obras. Para isso, adota a Linguística Aplicada como perspectiva teórica e utiliza como referenciais Tilio (2008) e Bezerra (2020) para entender a importância do livro didático no cenário educacional, os documentos norteadores da educação brasileira, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Candido (2004) e Eagleton (1985) para defender a abordagem da literatura como elemento humanizador do aluno, Brito e Ribeiro (2021), e Cosson (2021) para entender o conceito de cânone literário e a literatura como fruição e sua função em sala de aula e Marcuschi (2020) com a proposta de tipologia das questões de compreensão para analisar as questões presentes junto aos textos literários encontrados no livro. Para a análise, foram identificados os gêneros literários e as atividades a eles relacionados, presentes no corpus. Como resultado, a pesquisa observa que o material considera literaturas de língua inglesa produzida por diversas culturas, diversos gêneros textuais presentes no material didático analisado dividem e ocupam o espaço de textos literários, e há ausência de textos em verso e predominância de textos de estrutura narrativa. As atividades e perguntas relacionadas a compreensão desses textos apresentam natureza objetiva, metalinguística e gramaticais, pois em seus enunciados pedem conteúdos inscritos no texto, sobre a forma ou sobre a gramática de segmentos linguísticos do texto.

Palavras-chave: Livro didático; língua inglesa como LE; cânone literário.

ABSTRACT

This study aims to analyze a coursebook approved under the 2024–2027 National Coursebook and Teaching Material Plan, designed for teaching English as a foreign language to students in the final years of Brazilian public middle school (grades 6 through 9). More specifically, the research investigates the presence of literary texts and how they are explored throughout the material. To this end, the study adopts Applied Linguistics as its theoretical perspective and draws upon Tilio (2008) and Bezerra (2020) to understand the coursebook's importance in the educational landscape and relevant Brazilian educational guidelines, such as the National Common Curricular Base (BNCC); Candido (2004) and Eagleton (1985) to advocate for an approach to literature that fosters the student's humanity; Brito and Ribeiro (2021) and Cosson (2021) to explore the concept of the literary canon, literature as a source of aesthetic enjoyment, and its classroom function; and Marcuschi (2020)—specifically his proposed typology of comprehension questions—to analyze the questions accompanying the literary texts found in the book. The analysis involved identifying the literary genres and related activities present in the corpus. The research findings indicate that the material includes English-language literature from diverse cultures; however, various non-literary text genres share the space allocated to literary texts. Furthermore, there is an absence of verse texts and a predominance of texts with a narrative structure. The activities and comprehension questions associated with these texts are objective, metalinguistic, and grammatical in nature, as their prompts require information explicitly stated in the text or focus on the form or grammar of specific linguistic segments.

Keywords: Coursebooks; EFL; literary canon

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Tipologias das perguntas de compreensão em LDP	24
Quadro 2 - Gêneros predominantes no LD – 6º ano.....	30
Quadro 3 – Gêneros predominantes no LD – 7º ano	31
Quadro 4 – Gêneros predominantes no LD – 8º ano	32
Quadro 5 – Gêneros predominantes no LD – 9º ano	32
Quadro 6 – Gêneros da esfera literária	33
Quadro 7 – Textos literários no LD.....	35
Imagem 1 – Trecho do texto <i>Adventures of Sherlock Holmes</i>	38
Imagem 2 – <i>Stepping Forward</i> – seção <i>Self-Assessment</i> – Unit 1 – 6º ano	39
Imagem 3 – <i>Exercise 5 – Unit 4</i> – 8º ano	40
Imagem 4 – Atividade 6º ano – <i>Before You Read</i>	41
Imagem 5 – Atividade 6º ano - <i>As You Read</i>	42
Imagem 6 – <i>Language Study</i> – 6º ano	43
Imagem 7 – Atividades sobre o conto/biografia <i>Alicia Alonso – Ballerina</i> – Rev. 3 – 7º ano	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
P	Pergunta
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO/

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	LITERATURA E LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA.....	15
2.1	LA e o Livro Didático	15
2.2	BNCC e PNLD – políticas públicas e documentos orientadores	17
2.3	Literatura, cânone literário e livro didático	20
2.4	Compreensão de textos literários	23
3	METODOLOGIA.....	26
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	30
4.1	Literatura, gêneros textuais e cânone literário	30
4.2	Atividades do LD voltadas para literatura.....	40
5	CONCLUSÃO.....	47
	REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO

A motivação para realizar este trabalho surgiu com a realização dos Estágios Supervisionados de Ensino de Língua Inglesa, disciplina de natureza teórico-prática que ofereceu aos professores em formação a possibilidade de contato com a docência e suas pluralidades. No caso da língua inglesa, o estágio permitiu ao docente em formação lidar com essa disciplina e suas nuances, como o fato de ser uma língua de grande uso internacional, o modo como ocorre a difusão de uma língua estrangeira em sala de aula regular, o uso de livros e materiais didáticos da área, o planejamento das aulas, a avaliação, entre outros.

O estágio supervisionado desenvolvido no decorrer dos anos finais de formação docente permitiu à docente em formação, no seu papel de observadora e aprendiz, o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo em relação a diversas etapas da aquisição do conhecimento, tais quais: a avaliação do momento de elaboração e do desenvolvimento de aulas, das avaliações, das relações entre professor, alunos, coordenação, direção, funcionários e comunidade escolar como um todo, inclusive das políticas públicas e legislações que interferiram diretamente no funcionamento e na realização das aulas, dentre outros. Uma das situações responsáveis por despertar o interesse da pesquisadora foi a relação dos professores supervisores do estágio junto ao livro didático usado em sala de aula.

Durante as aulas observadas, foi possível notar que os professores visitados no processo de observação do Estágio Supervisionado nas escolas de educação regular pouco abordavam a literatura em sala de aula. Ao serem questionados, a principal justificativa era a de que os livros e materiais didáticos adotados em suas aulas não traziam textos literários em seu repertório, por isso pouco trabalhavam com literatura. Diante da observação feita pelos professores observados nos estágios supervisionados, de que os textos literários não eram explorados pelos materiais didáticos, recorri ao artigo de Brito e Ribeiro (2021), uma vez que ele trouxe reflexões sobre o uso da literatura de língua inglesa junto à formação de professores, como ponto de partida para este trabalho, que teve como objetivo analisar a presença da literatura junto a materiais didáticos de língua inglesa usados em salas de aulas regulares no Ensino Fundamental (EF) Anos Finais. Para esta pesquisa, o material selecionado foi o *Anytime: Always Ready for Education*, publicado pela editora Saraiva (Marques *et al*, 2020). A escolha desse material foi motivada por sua aprovação no PNLD de 2024 a 2027, que ocorreu junto a outras 7 obras, como pode ser

verificado no acesso à plataforma¹, também pelo modo de acesso ao material, que ocorreu pela plataforma digital e-docente e, quando acessamos a plataforma, o LD é o primeiro exemplar visível junto a outros dois materiais disponíveis.

Outro elemento motivador dessa pesquisa surgiu devido à minha formação. Esse trabalho de conclusão de curso é resultante de minha segunda graduação. Meu primeiro curso habilitou-me como licenciada em Letras, nas áreas de português e espanhol. Desde 2005, ano de conclusão da primeira graduação, tenho lecionado gramática e literatura de LP a alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em instituições educacionais brasileiras. No decorrer da atividade docente, tenho visto a literatura ocupar um lugar secundário no processo de ensino-aprendizagem, pois é comum que seu ensino acabe limitado à identificação de elementos gramaticais no texto ou à delimitação de escolas literárias.

O interesse em buscar a presença da literatura em um livro didático surgiu na tentativa de compreendê-la para além da definição de Candido (2004), como elemento humanizador, mas também de entendê-la como algo que permite uma identificação cultural com a língua junto à qual o texto está vinculado. Muitas pessoas carregam consigo referências literárias que fizeram e fazem parte de sua história e constituem seu repertório cultural. Isso pode se manifestar por meio da figura de uma personagem, alguma característica física, psicológica ou uma fala dessa personagem que marca um grupo ou uma geração de pessoas de uma época. Esse repertório literário está presente no imaginário coletivo de um povo, tanto que ocupa lugar comum em suas falas e em seu imaginário.

A partir dessa ideia, entendo que cada falante pode se identificar com literaturas produzidas em diversos territórios linguísticos por meio dos valores ali explorados pelos vários gêneros literários pertencentes àquela cultura. Como defendeu Eagleton (1985, p. 17), “[...] os juízos de valor que a constituem [literatura] são historicamente variáveis, mas [...] têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais”. Deste modo, o contato com literaturas de língua inglesa é capaz de contribuir com a aprendizagem da LI, pois permite que o aluno reconheça elementos culturais nessa língua e crie vínculos com ela.

As questões orientadoras desse trabalho: A literatura está presente no LD? Por meio de quais gêneros literários? O texto literário é apresentado em sua versão completa, incompleta ou há apenas referência? O texto literário é canônico ou não-canônico? Há atividades juntos ao texto literário ou a literatura é cobrada como leitura de fruição? servem de base para verificar a

¹ As obras aprovadas pelo PNLD estão expostas no site: https://www.fnnde.gov.br/guia livro/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/livros.

presença da literatura no material didático, pois vejo o acesso aos textos de gênero literário como um direito do aluno. Analisei não só a presença do texto literário, mas também a presença do texto canônico, para verificar quais textos são legitimados ou silenciados no processo de seleção e apresentação dos textos feito pelo livro didático. E, por fim, verifiquei as atividades presentes junto ao texto literário, para observar a que atividades os textos literários estavam vinculados.

2 LITERATURA E LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

No capítulo 2, desenvolvemos a fundamentação teórica desta pesquisa e o capítulo está dividido em quatro seções. Inicialmente, a partir das ideias de Tilio (2008) e Bezerra (2020), destacamos a função que o livro didático desempenha em sala de aula, como sua linguagem atua para auxiliar professores e alunos no processo de elaboração constante de conhecimento e como a linguística aplicada contribui para entender os questionamentos teóricos feitos em relação à compreensão e à análise do LD. Em sequência, no item 2.2, percorremos os documentos orientadores e políticas públicas, como a BNCC (Brasil, 2018) e o PNLD (Brasil, 2023), com os quais o LD dialoga em seu processo de elaboração. A seguir, discutimos sobre as definições de Literatura e sua importância como um dos elementos essenciais para aprendizagem de uma língua e para a formação integral dos estudantes, com base nos conceitos de Candido (2006), Eagleton (1985), Brito e Ribeiro (2021), e Cosson (2021), também discutimos sobre o cânone literário e sua relação com o livro didático. Por fim, apresentamos a proposta de Marcuschi (2020), sobre como se estruturam as perguntas de compreensão nos livros didáticos de língua portuguesa.

2.1 LA e o Livro Didático

De acordo com Bezerra (2020, p. 47), o livro didático (LD) é um material físico e/ou digital, composto por “unidades”, também chamadas de “lições” ou “módulos”, que apresentam conteúdos da matéria e da série a que são destinados, e atividades. Cada uma das unidades apresenta um conjunto de textos, completos ou incompletos, pertencentes a gêneros variados, e pode relacionar junto a eles os conceitos a serem trabalhados por aquela etapa, bem como exercícios que, atualmente, atendem a certas competências e habilidades previstas pela BNCC (Brasil, 2018) e outros documentos educacionais que orientam e norteiam a educação brasileira no século XXI.

O Ministério da Educação, por meio do Guia Digital do PNLD 2024 (Brasil, 2023), traz a seguinte definição:

O livro didático é um artefato cultural porque agrega tanto a historicidade sobre os meios e modos como seres humanos foram consolidando a sua existência, quanto por contemplar as novidades que circulam pelos contextos socioculturais atuais, por exemplo, as tecnologias digitais e os debates sobre as diversidades de raça-etnia, o respeito pelo outro e a sociedade democrática. Na condição de artefato cultural, o livro didático aciona uma multiplicidade de ideias, relações,

conflitos, desejos emanados pelos atores que integram a dinâmica comunidade escolar. (Brasil, 2023, p. 26)

Essa definição confirma a relevância do LD junto ao cenário educacional e a importância do seu uso em sala de aula e até importância de sua escolha por parte do professor.

Em um levantamento feito por Tilio (2008, p. 119), o LD é visto como um dos principais suportes com os quais professores e escolas podem contar e, exatamente por seu embasamento e por sua visibilidade, ele auxilia no processo de ensino e contribui com a consolidação do conhecimento de uma disciplina em sala de aula. Porém, essa autoridade adquirida pelo material escolar apresenta algumas desvantagens, conforme identificado pelo autor (Tilio, 2008) e Bezerra (2020). Além de ocupar um espaço central junto à interlocução com os alunos, ao se sobrepor à voz do professor, o LD coloca-se como voz de autoridade científica e canônica em relação ao conhecimento levado à aula. Por ser um gênero que conta com várias etapas de produção, pode apresentar um conteúdo desatualizado ou comprometido até que sua divulgação ocorra, bem como pode impor conteúdos, posicionamentos, ou até criar visões de mundo limitadas. Assim, o autor apresenta esse papel paradoxal do LD, que ocupa ao mesmo tempo, o papel de facilitador e limitador do trabalho docente.

Tilio (2008) usa a metáfora do “andaime”, ou seja, um elemento auxiliar do aluno em seu processo de elaboração do conhecimento, para justificar a presença do LD em sala de aula. Ainda de acordo com o autor, o LD deve ser um elemento que interliga alunos e professor em uma instituição de ensino. Mas a voz do LD se sobrepõe muitas vezes à voz do professor em sala de aula, demonstrando “a autoridade que o livro didático possui na educação” (Tilio, 2008, p. 123). Por isso, estudar o LD torna-se essencial para compreender como os conhecimentos chegam à sala de aula. O autor, em um levantamento feito sobre o LD, discorre que

Diversos autores são unânimes em afirmar que a força do livro didático no ensino é inegável (Carmagnani, 1999a, b; Coracini, 1999a, b, c, d, e; Freitag et al., 1997; Grigoletto, 1999a, b; Oliveira et al., 1984; Souza, 1999a, b, c, d, e), e que, de uma forma ou de outra, influencia o processo de ensino e aprendizagem. Segundo esses autores, os professores se deixam levar pelos livros, mesmo que se choquem com suas ideias e convicções pessoais; ou seja, o professor anula sua voz perante o livro didático (Grigoletto, 1999a), que deixa de servir aos professores como simples “fio condutor” de seu trabalho, passando a assumir o caráter de “critério de verdade” e “última palavra” sobre o assunto ensinado (Freitag et al., 1997, p. 108). (Tilio, 2008, p. 125)

Assim, de material de apoio, o LD passa a ser a autoridade, superando a voz do professor. Devemos considerar isso ao analisar a seleção de gêneros textuais presentes em livros didáticos,

pois a autoridade do livro didático reforça a relevância de determinados gêneros literários frente a outros que não estão presentes na seleção do material.

Para verificar a importância do LD e dos gêneros textuais divulgados por ele, bem como a presença da literatura no decorrer do material, uso o arcabouço teórico-metodológico da linguística aplicada – LA. Essa perspectiva teórica permite que observemos não só os gêneros textuais presentes no LD, que foram selecionados a partir da escolha e da preferência dos autores, mas o LD em si como um gênero textual que reflete valores. Esse gênero em questão precisa ser compreendido como um objeto inserido em um mundo de constantes e profundas transformações, que reflete visões de mundo e transmite valores de modo consciente e inconsciente ao aluno sobre suas vidas e sobre a sociedade. Moita Lopes (2006, p. 85), ao discutir sobre as orientações da LA junto aos processos de pesquisa, defende a “reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. Por isso a LA procura compreender como a linguagem participa da produção de relações de poder, identidades, ideologias, desigualdades, práticas sociais, inclusão e exclusão.

Ao analisar o LD pela perspectiva teórica da LA, é possível estabelecer um diálogo amplo e profundo junto a outras áreas do conhecimento, como antropologia, estudos culturais, história, sociologia, estudos críticos, inclusive a literatura. Dessa perspectiva, resulta um questionamento em relação aos gêneros textuais veiculados pelo LD, especificamente os pertencentes à esfera literária, e como são exploradas as atividades junto a esses gêneros, em busca de compreender o que pode se refletir na escolha de cada texto, de cada autor, do trecho escolhido, das atividades cobradas junto a esse texto.

2.2 BNCC e PNLD – políticas públicas e documentos orientadores

Para este trabalho, é preciso entender qual é relação existente entre um LD, no caso, pertencente à área de LI como LE, e os documentos reguladores da educação brasileira. Os materiais didáticos abordam assuntos, trazem conceitos e apresentam um cronograma que comumente dialogam com as determinações dos documentos oficiais da educação brasileira, tais como a BNCC (Brasil, 2018). É de senso comum que as escolas têm liberdade de escolha de seus materiais. Em relação às escolas públicas, para que os alunos tenham acesso a “obras didáticas, pedagógicas e literárias [de qualidade] de forma sistemática, regular e gratuita” (Brasil, 2014), foi criado o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (Brasil, 2014 e 2023). Esse programa é responsável pela avaliação, produção e distribuição das obras

didáticas cadastradas e escolhidas pelas escolas. Assim, apresentaremos brevemente alguns pontos da BNCC (Brasil, 2018) e, na sequência, o PNLD (Brasil, 2014 e 2023), para entender dois eixos norteadores do LD escolhido para a análise nesta pesquisa.

O artigo 214 da Constituição Federal de 1988, ao prever o estabelecimento do Plano Nacional de Educação – PNE, determina a criação de diretrizes da educação que vai se concretizar na Lei de diretrizes e Bases, LDB – nº9.394/1996, seguida das atualizações propostas pela Lei nº13.415/2017. O documento atua como um orientador de currículos, e, em sua versão final, determina o ensino de língua inglesa como disciplina obrigatória nos currículos dos anos finais do EF, de sexto a nono ano, e dos três anos do Ensino Médio (EM).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento também previsto na legislação educacional brasileira, surge quase duas décadas depois como um

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p.07)

Sua natureza prescritiva apresenta uma proposta educacional com a finalidade de guiar a prática docente nas escolas brasileiras. A BNCC atribui à aprendizagem da LE, agora delimitada à LI, um “caráter formativo, que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.” (Brasil, 2018, p. 243). Assim, a BNCC (Brasil, 2018, p. 241) defende o ensino de LI como língua franca e intercultural e determina seu ensino a partir da noção de competência, de modo a envolver “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 249)

Diferente da BNCC (2018), um documento com a finalidade de garantir a equidade e de orientar o processo de elaboração de propostas pedagógicas de ensino num cenário de diversidade cultural e social tal qual é o brasileiro, o PNLD (Brasil, 2014, 2023) é uma política pública ampla de disponibilização de materiais didáticos a escolas públicas brasileiras participantes desse programa. O PNLD, de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC), tal qual funciona atualmente, é resultado de uma evolução de políticas públicas destinadas à avaliação, escolha e distribuição de livros e materiais didáticos direcionados a alunos de escolas públicas de todo o

território brasileiro. Oliveira *et al.*(2022, p. 09), em seu relatório sobre a logística de funcionamento do programa, afirma que cada etapa está prevista por leis e decretos que garantem o bom andamento de cada processo, desde a publicação de editais, responsáveis por garantir regras e orientações para a inscrição dos materiais, sua respectiva avaliação, feita por professores e entidades educacionais, tais quais a Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), e outras associações que envolvem especialistas atuantes nas esferas federais, estaduais e municipais da educação; até a escolha do material pelos professores e sua distribuição até as escolas, dentre outras etapas.

Segundo Brasil (2014), para participar do PNLD, as escolas das redes de ensino públicas e instituições federais precisam aderir ao programa, por vias formais. A escola também deve ter seu cadastro atualizado no Censo Escolar. Assim, anualmente, o PNLD lança um edital para aquisição de material referente a uma etapa da educação básica, desde a educação infantil ao ensino médio, e as escolas junto a seus professores selecionam o material com o qual querem trabalhar nos próximos anos. As coleções e materiais estão inseridos no guia de seleção e “contemplam as competências gerais, as competências específicas e as habilidades específicas a partir dos diversos campos de atuação presentes na BNCC.” (Brasil, 2023, p. 28), ou seja, essa política pública cria um diálogo entre os LDs aprovados no PNLD e a BNCC. Isso se comprova ao verificar um dos itens avaliados no quesito “Qualidade do texto e adequação temática”: “1. Dispor de abordagens diversificadas e complementares dos mesmos processos cognitivos, objetos de conhecimento e modificadores, assegurando a efetiva apropriação das competências e habilidades previstas na BNCC” (Brasil, 2023, p. 38).

Referenciar as políticas públicas que estão relacionadas à elaboração e à distribuição dos livros didáticos nesses últimos vinte anos faz-se importante, pois essas legislações servem de alicerce junto ao processo de elaboração de LDs. É fato que, mesmo controverso, com vantagens e desvantagens, Tilio (2008, p. 121) afirma que “não existe o livro didático ideal”, tanto que sua tese vai além ao defender que “o objetivo principal da educação, e o livro didático não pode jamais atrapalhar esse objetivo, é levar os alunos a pensar criticamente” (Tilio, 2008, p. 122). Uma das vozes responsáveis por auxiliar o aluno nesse processo é o professor, que, por meio da escolha do LD, do domínio de sua(s) linguagem(ns) e da compreensão das suas estratégias e das vozes por ali veiculadas, teria a capacidade de contribuir com o pensamento crítico do aluno. No caso deste trabalho, o foco é a presença do texto literário nos materiais de LI como língua estrangeira e como a literatura é abordada pelos LDs que estão acessíveis no cenário educacional.

2.3 Literatura, cânone literário e livro didático

Faz-se necessário discorrer sobre a definição de literatura em busca de compreender melhor o que motiva os autores do LD junto ao processo de escolha dos textos literários. Assim, um dos pontos principais da defesa desse trabalho, que é verificar a presença dos textos literários no LD, parte da definição de literatura, para comprovar que ela é um elemento necessário junto ao LD. Candido (2004, p. 175) argumenta que a literatura é “fator indispensável de humanização” e também um elemento essencial junto à existência do ser, o que a faz um identificador de culturas. O autor defende que

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (Candido, 2004, p. 175)

Se a literatura é o que fortalece os laços culturais e identitários de um povo, a aquisição de uma língua, também elemento cultural, faz-se vinculada a essa exposição, de modo que o falante compartilhe, compreenda essas manifestações.

Definir literatura não é tarefa fácil e sua amplitude gera certo conflito inclusive na delimitação de gêneros da esfera literária. Ao investigar sobre a importância da literatura, Antônio Candido (2004, p. 174) abarca como literatura toda e qualquer criação humana em que se manifeste certo “toque poético, ficcional ou dramático”, independente da cultura a que pertence, ou seja, a literatura se define como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Essa delimitação também é discutida por Eagleton (1985), ao defender que a principal questão da literatura é a o fato de não poder ser definida objetivamente, uma vez que está vinculada diretamente ao modo de leitura do leitor e não à natureza do que é lido.

Para Eagleton (1985), o conteúdo e a forma são importantes para a compreensão do texto literário. Também é preciso considerar pressupostos como a experiência, o repertório, o valor e o contexto, não só no plano consciente do leitor, mas também nas distintas camadas do subconsciente e do inconsciente do leitor no processo de interpretação do texto literário.

...a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Candido, 2004, p. 186)

Ainda que essencial para a constituição da humanidade dos leitores, é preciso verificar qual produção literária tem sido ofertada aos alunos aprendizes de língua estrangeira como língua estrangeira, já que estes textos que lhes são muitas vezes ofertados apenas pelos livros didáticos serão as produções literárias às quais os alunos terão conhecimento e por meio das quais atingirão seu grau de “humanização” e terão acesso à aquisição de uma língua estrangeira. A ideia de que uma obra pode ser considerada literatura ou um cânone literário de acordo com os interesses e valores da sociedade do contexto em que estão inseridos amplia o escopo do que se considera literatura.

É preciso entender a ideia de “valor” (Eagleton, 1985, P. 12) como sendo um critério específico determinado por objetivos e pessoas específicas, tal qual o exemplo dado por Candido (2004, p. 181), de que

Para a Igreja Católica, durante muito tempo, a boa literatura era a que mostrava a verdade da sua doutrina, premiando a virtude, castigando o pecado. Para o regime soviético, a literatura autêntica era a que descrevia as lutas do povo, cantava a construção do socialismo ou celebrava a classe operária.

Uma vez delimitado qual “valor” orienta a escolha do cânone literário, pode-se verificar qual literatura tem sido considerada cânone pelos LDs, quais textos literários têm sido apresentados aos alunos pelos LDs, como esses textos têm sido trabalhados em sala de aula.

Brito e Ribeiro (2021) fazem um levantamento sobre pesquisas que abordam a relação entre o uso de textos literários e o ensino e apontam sua contribuição junto ao desenvolvimento das habilidades comunicativas de fala, escrita, leitura e escuta, além do favorecimento de uma compreensão crítica da realidade, bem como das experiências aí vividas. Mas esses benefícios precisam ter em conta a utilidade da literatura no contexto de ensino, uma vez que esses bons exemplos não são muitos. Vale retomar a importância dos questionamentos feitos anteriormente sobre a natureza do texto literário ofertado pelo material didático, que acaba por interferir diretamente na formação do aprendiz de LE e em sua visão de mundo sobre a língua e cultura aprendidas.

Esse questionamento é válido, pois existem algumas indagações sobre a presença da literatura junto ao LD. Bezerra (2020, p. 48) lembra que até a década de 60 era comum a ideia de que o texto literário era a expressão máxima da estética do belo e os modelos considerados canônicos deveriam ser imitados. Cosson (2021, p. 20) apresenta posicionamento diferente ao afirmar que “a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia escolar, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de

ser no século XXI”. Brito e Ribeiro (2021) ao observarem a relação da literatura junto ao material de língua inglesa, verificam que há uma tendência a práticas voltadas ao método audiolingual, que valorizavam tópicos gramaticais e de tradução, e, posteriormente, as quatro habilidades comunicativas – leitura, escrita, fala e escuta.

Essa literatura à qual Cosson (2021) faz referência, que também é questionada por Brito e Ribeiro (2021) é aquela que ainda está presa ao ensino de escolas literárias ou de textos canônicos, é a literatura que justifica a escolha de regras gramaticais e que precisa ser decodificada por meio da tradução. Defendemos aqui a necessidade de se trabalhar com a literatura a partir de uma visão crítica e humanizadora, que permite o reconhecimento do texto literário com seus juízos de valores próprios, diretamente vinculado às ideologias sociais dos meios a que pertencem (Eagleton, 1985), carregado de valores que vão permitir, favorecer a criação de um vínculo cultural com o leitor e, assim, contribuir com a compreensão daquela cultura e com a aquisição da LE.

A literatura está presente nos livros didáticos juntamente com uma variedade de gêneros de outras esferas comunicativas, tais como produções da esfera jornalística e midiática, exemplificadas pelos gêneros artigos de opinião, notícias, infográficos, publicações em ambientes virtuais, como postagens e blogs, charges e tirinhas, dentre outros. É fato que ela sempre fez parte do cenário educacional, porém “aquilo que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos” (Cosson, 2021, p. 20). De acordo com o nível de ensino, o que se delimita como literatura assume distintas definições e delimitações.

Brito e Ribeiro (2021) destacam a importância de ter bem definidos os conceitos de Língua, uma prática social, e de Literatura, este já explorado anteriormente, pois a relação entre ambos precisa ser revista, pois, para além da leitura e das habilidades linguísticas exploradas no texto, pode-se ter um maior engajamento com o texto literário. Por isso, os autores, tanto quanto esta pesquisa, questionam sobre a natureza da literatura a que o aluno deve ser exposto e qual literatura deve ser escolhida pelo docente ou até pelo LD, uma vez que este servirá como guia para muitos alunos. Para responder a essa indagação, os autores conduzem à seguinte reflexão:

A provável resposta à questão sobre a qual literatura o aprendiz deve ser exposto seria aquela em que houvesse afinidade cultural, acesso mais fluido ao vocabulário, possibilidade de uso dos conceitos depreendidos da obra literária em questão e, acima de tudo, fruição do material escolhido. Para o docente, além de considerar esses elementos, deve-se pensar, ainda, em como propiciar o cruzamento das habilidades de língua a serem evidenciadas dentro do nível do grupo (Brito; Ribeiro, 2021, p. 813).

Também em diálogo com esse questionamento, Cosson (2021) expõe que a literatura apresentada nos anos finais do Ensino Fundamental tem como delimitação a ‘temática e a linguagem’, uma vez que envolve qualquer texto que apresente relação com a linguagem ficcional ou com poesia. O autor reconhece que a literatura levada para a sala de aula precisa atender ao que estabelece como três critérios de seleção: levar em consideração o cânone literário, para garantir o contato do leitor com sua herança cultural, efetivar um diálogo com textos literários contemporâneos, para trazer valores culturais atuais e considerar o que denomina ‘princípio da diversidade’ para que contemple diversos assuntos, desde os mais simples aos mais complexos. (Cosson, 2021).

Fizemos uma discussão sobre a definição de literatura e seu papel no ensino de línguas, em especial de inglês como língua estrangeira. Destacamos a importância de sua presença no LD para garantir, por meio do letramento literário, uma formação humanizadora e crítica ao aluno.

2.4 Compreensão de textos literários

Além de verificar a presença do texto literário no livro didático escolhido, como os documentos oficiais impactam em sua produção e a presença de quais textos literários, se canônicos ou não, é preciso verificar também como o LD explora a compreensão do texto literário, para que, de fato, haja um letramento literário do aluno. Para isso, essa pesquisa também se ampara nos estudos de Marcuschi (2020) e em sua proposta da tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa – LDP.

A proposta de Marcuschi (2020) foi elaborada visando a textos de distintos gêneros em língua portuguesa. Sua proposição pode ser transposta a esse estudo, que verifica especificamente o texto literário em língua inglesa, seu domínio e sua compreensão. Para o autor, a compreensão de um texto é tão essencial para a compreensão de uma língua quanto as habilidades básicas de falar-ouvir, ler-escrever. A problemática está na natureza do que se julga como ‘compreensão’, que acaba por se resumir a uma ‘atividade de extração de conteúdos’ (Marcuschi, 2020, p. 72), mescladas a outros assuntos, que aceitam respostas genéricas. Por isso o autor faz uma análise em LDs de língua portuguesa para verificar como os materiais cobram as atividades de compreensão e elabora uma tipologia das perguntas.

Marcuschi (2020) monta um quadro denominado ‘Tipologias das perguntas de compreensão em LDP’, como se observa no quadro 1:

Quadro 1 – Tipologias das perguntas de compreensão em LDP

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?".	• Ligue: Lilian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc.</i>	• Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	• Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	• Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	• Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	• Qual a sua opinião sobre...? • O que você acha do...? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	• De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	• Dê um exemplo de pleonismo vicioso (Não havia pleonismo no texto e issonão fora explicado na lição). • Caxambu fica onde? • (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	• Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.

Fonte: Marcuschi (2020, p. 76-77).

Nessa tabela, o autor apresenta um levantamento sobre os tipos de perguntas (P) comumente encontrados junto ao processo de compreensão de um texto. Essa tipologia se organiza em 9 tipos: perspicácia mínima (a cor do cavalo branco do Napoleão), P com comandos simples que se autorrespondem; cópia, P com comandos de transcrição de informações do texto; objetiva, P com respostas retiradas do texto; inferencial, P que exigem inferências e análises críticas como

resposta; global, P que exige domínio geral do texto; subjetiva, P que exige resposta pessoal e superficial; vale-tudo, P que admite várias possibilidades de resposta; impossível, P que exigem conhecimentos externos ao texto; e metalinguística, P sobre estrutura do texto ou do léxico.

Marcuschi (2020) sugere essa tipologia ao fazer um levantamento em livros didáticos de LP sobre a natureza das questões de compreensão de um texto e em sua análise e conclui que há um predomínio de questões focadas em cópia ou em dados objetivos. Os exercícios analisados pelo autor limitam o processo de compreensão a um “simples processo de decodificação”, quando, ele precisa ser visto como um processo “criador, ativo e construtivo” (Marcuschi, 2020, p. 81). Essa nova visão do processo de compreensão permitiria o processo de domínio do texto e letramento literário que pedem uma postura teórica dinâmica em relação ao texto visto aqui como “fenômeno colaborativo e dinâmico”.

3 METODOLOGIA

A partir da perspectiva da Linguística Aplicada (LA), este trabalho surge da necessidade de se analisar, por meio de uma pesquisa documental de abordagem quantitativa e qualitativa, com objetivos descritivos, a presença de gêneros textuais da esfera literária em um livro didático de língua inglesa como LE usado em escolas de educação regular no país. A escolha do LD é motivada por sua presença na lista de materiais aprovados junto ao PNLD, uma vez que, para ser distribuído às escolas públicas, o livro precisa ser avaliado por especialistas e aprovado, etapa que considera a adequação do material a diversas políticas e legislações educacionais, tal qual a BNCC (Brasil, 2018).

O livro escolhido para análise foi o material *Anytime! Always Ready for Education*, de autoria de Amadeu Marques, Ana Carolina Cardoso, Luana Araújo e Mariana Bartolo. O material foi publicado pela editora Saraiva, destina-se ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira – LE junto ao ensino regular dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, de 6º ao 9º ano. A editora Saraiva é a editora responsável por essa publicação e o livro foi aprovado no PNLD de 2024 a 2027. De acordo com a resenha apresentada pelo Guia Digital Didático do PNLD 2024 (Brasil, 2023, p. 447), “a coleção é composta por quatro volumes do Livro do Estudante Impresso (LE), quatro volumes do Livro Digital-Interativo do Estudante (LEI), quatro volumes do Manual do Professor Impresso (MP) e quatro volumes do Manual Digital-Interativo do Professor (MPI).”

A versão usada para a análise está disponível no portal digital E-docente². O acesso é gratuito e exige apenas um cadastro para que se possa visualizar e baixar qualquer material disponível no site. A versão dos livros disponível na plataforma é chamada de Manual do professor, pois apresenta orientações teórico-metodológicas a professores, o guia do estudante, com todas as atividades e recursos disponíveis no livro do aluno e as respostas e orientações às atividades.

O Manual do professor, parte inicial do LD organizado pelos autores da obra, dispõe de 32 páginas e apresenta uma sequência de orientações e de aprofundamentos teóricos que orientam a organização do livro. O manual tem início com a seção Orientações Gerais, um conjunto de orientações destinadas ao professor em que se oferecem diretrizes sobre o ensino

² A plataforma digital de conteúdos E-docente, acessível pelo site www.edocente.com.br, oferece acesso a coleções didáticas aprovadas pelo PNLD voltadas para todos os níveis da Educação Básica brasileira, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A plataforma é uma iniciativa do grupo Saber, que reúne as seguintes editoras de livros brasileiras: Ática, Saraiva e Scipione.

de LI. Na sequência, Marques *et al.* (2022) discorrem sobre os Objetivos da coleção, em que abordam itens como reflexões sobre a prática docente, BNCC, trabalhos com as competências gerais, específicas e habilidades, educação integral, protagonismo estudantil frente à aprendizagem, projeto de vida e respeito à diversidade. Na seção O ensino de língua inglesa, o material apresenta uma discussão entre o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference – CEFR*) e as competências e habilidades desenvolvidas pela BNCC e discorre sobre algumas operações cognitivas e o componente curricular da LI, tais como leitura inferencial, produção de análises críticas, criativas e propositivas, argumentação, pensamento computacional. Em seguida, há as subseções Conhecimento como ferramenta para intervir no mundo, Processo avaliativo, com atenção às avaliações diagnósticas, de processos e de resultados, e um explicação sobre a organização e estrutura do material. Essa explicação também aparece de modo mais breve e objetivo no início do livro do aluno. O manual termina com uma apresentação sobre a organização de cada unidade do livro e sua finalidade, tabela de conteúdo do material, proposta de planejamento do ano letivo, e com as seções Formação continuada do professor e Referências bibliográficas comentadas, em que apresenta sugestões de livros, vídeos, sites e artigos acadêmicos voltados para a docência e aprendizagem de LI. Dessa parte, foram analisadas desde as Orientações Gerais, até o item O ensino da língua inglesa, pois apresentavam informações importantes sobre os conceitos de língua, linguagem, leitura, LI e a fundamentação teórica da obra, além de sua relação com os documentos reguladores oficiais da educação brasileira.

O livro do estudante apresenta um total de 20 itens, com exceção do livro do sexto ano que conta com uma seção especial chamada de *Classroom language*. Nela, há atividades, dicas e orientações em língua portuguesa voltadas para o contexto e o dia a dia em sala de aula. No geral, o material apresenta uma seção de avaliação diagnóstica, em que propõe o resgate de conhecimentos prévios, denominada *Finding Out about Your English*, seguida por uma Unidade inicial (*Starter Unit*), composta por discussões sobre a LI ao redor do mundo. As seis unidades são intercaladas por três sessões de revisão e de jogos: *Review 1*, *2* e *3* e *Play time!*. Ao final do livro, além da unidade *Hands-on Education*, que propõe aos estudantes um trabalho coletivo e colaborativo voltado para alguma temática social relevante, há a seção *Checking It Out*, com uma proposta de avaliar conteúdos já trabalhados no decorrer do material. Nas páginas finais, o livro apresenta uma lista de verbos irregulares, glossário, *script* dos áudios e referências bibliográficas.

Cada unidade apresenta 7 partes, divididas em introdução (*Let's Start*), apresentação das 4 habilidades linguísticas exploradas no decorrer do processo de aprendizagem de uma língua

estrangeira: leitura, escuta, fala e escrita (*Let's Read*, *Let's Listen*, *Let's Speak* e *Let's Write*), logo após o trabalho com a habilidade de leitura, o LD explora o tópico gramatical, na parte denominada *Language Study* e finaliza com uma autoavaliação (*Self-Assessment*). No início de cada unidade, há a presença de uma imagem, com algumas questões para ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto que será abordado pela unidade, o título e o objetivos daquela unidade, bem como a indicação das competências gerais da educação básica, as competências específicas de linguagens para o EF e as competências específicas de língua inglesa para o EF.

Nas sessões que exploram as 4 habilidades linguísticas de aprendizagem, leitura, escuta, fala e escrita, há subseções que envolvem o antes, o durante e o depois do contato com o gênero. Deste modo, na sessão destinada à leitura, *Let's Read*, o aluno encontra as subseções *Before You Read*, *As You Read* e *After You Read*. Na sessão destinada à escuta, *Let's Listen*, o aluno tem as subseções: *Before You Listen*, *As You Listen* e *After You Listen*, e conta também com a transcrição do áudio ao final do livro. A sessão destinada à fala, *Let's Speak* não apresenta subseções e a seção *Let's Write* se divide em *Before You Write*, *Writing*, *Rewriting and Sharing*, que prevê a atividade de reescrita, e *After You Writing*. Essas seções, tanto quando as seções de introdução, revisão e encerramento do LD, são organizadas junto a um gênero textual adequado à temática explorada pela unidade, como se observa na *Unit 1* do livro do 9º ano (Marques *et al.*, 2022d, p. 24), que explora um artigo de opinião na seção *Let's Read* para tratar do tema *Teens' Talk*.

No próximo capítulo serão apresentados os gêneros explorados pelas unidades dos LDs de cada série. Todas as sessões do livro do estudante são consideradas para busca e análise dos textos literários presentes na coleção, conforme será apresentado no próximo capítulo. O livro do professor é usado apenas para buscar conceitos e bases teórico-metodológicas da obra.

A partir de uma análise quantitativa e qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, busca-se identificar a presença dos textos literários nas seções do LD. Para isso, é feito um levantamento de textos literários em comparação aos demais gêneros presentes no decorrer das seções dos quatro LDs. Nesse processo de identificação, não são consideradas as seções finais: lista de verbos irregulares, glossário, *script* dos áudios e referências bibliográficas. O *script* dos áudios é consultado apenas quando pertence a algum gênero de identificação literária, como ocorre no LD do 7º ano. As referências de textos indicadas aos alunos, como se tem na subseção *Stepping Forward*, são consideradas apenas para verificar outro questionamento, como são apresentados os gêneros literários, se são apresentados integralmente, parcialmente ou se o LD oferece apenas referências e indicações de leitura. Além disso, outro questionamento feito é sobre a origem linguística dos textos, se são canônicos ou não, e a quantidade de exercícios

cobrada junto a cada texto. A indicação do gênero bem como da origem também é oferecida pelo LD, no enunciado das questões, nas orientações feitas ao professor ou nas referências bibliográficas do texto. Por fim, são analisadas, a partir da classificação tipológica proposta por Marcuschi (2020) as questões e atividades vinculadas aos textos literários que conduzem o aluno ao processo de letramento literário, de modo a verificar como o LD conduz o processo de compreensão do texto literário e sua leitura como atividade de fruição.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos dados coletados junto ao LD e embasada no arcabouço teórico-metodológico apresentado na subseção de fundamentação teórica. Para isso, apresentamos os gêneros textuais identificados no LD e a quantidade de gêneros da esfera literária identificados no material, retomamos a definição de cânone literário dada por Cosson (2021) e por Brito e Ribeiro (2021) e confirmamos a predominância do diálogo com a BNCC ao trazer textos literários de LI oriundos de diversas comunidades falantes da língua, não só das comunidades hegemônicas. Percorremos o modo como esses textos foram apresentados, em sua maioria incompletos ou referências. Também observamos a predominância de textos de estrutura narrativa, por meio de trechos de contos e fábulas, e ausência de textos em verso. Por fim, com base nas ideias de Marcuschi (2020), analisamos a tipologia das questões de compreensão do texto literário, além das atividades voltadas para a fruição do texto literário.

4.1 Literatura, gêneros textuais³ e cânone literário

Para investigar a presença da literatura no corpus selecionado, fizemos o levantamento dos gêneros literários encontrados no material. Para a organização e composição das tabelas, consideram-se apenas os gêneros textuais presentes total ou parcialmente no decorrer do LD. Nelas, observam-se os gêneros explorados em cada seção e ano (6º, 7º, 8º ou 9º), de acordo com os temas propostos por cada unidade/seção. O quadro 2 apresenta os gêneros predominantes em cada unidade do LD do 6º ano.

Quadro 2 - Gêneros predominantes no LD – 6º ano

LD – 6º Ano	
Unidade/Seção	Gêneros
Finding out about your English	Pôster, imagem, jogo
Classroom language	Diálogo, imagem, tabela
Starter unit – English everywhere	Mapa, título e subtítulo de notícias e reportagens, cartum, imagem, jogo

³ O termo ‘gêneros textuais’ segue a nomenclatura proposta por Marcuschi (2008, p. 155) e é definido como “[textos] que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

Unit 1 – Nice to Meet you!	Imagem, história em quadrinho, perfil, tabela, bandeira, show de talento
Unit 2 – We Are All Different	Imagem, diálogo, referências a personagens infantis de filmes, jogo, cartaz de filme, verbete de enciclopédia, árvore familiar, áudio descritivo – personagens
Review 1	Perfil, wiki, foto, jogo
Unit 3 – My Daily Routine	Imagem, carta, contos , texto informativo, bandeira
Unit 4 – We Love Learning	Cartum, imagens, quadrinhos, calendário, entrevista (áudio), diálogo, meme
Review 2	Relato pessoal, imagens, jogo
Unit 5 – Be Healthy!	Imagens, cartaz de conscientização, verbete de dicionário, música, lista de hábitos e tarefas, diálogo
Unit 6 – We Are Helping the Planet	Cartaz de campanha de conscientização, imagens, artigo de opinião, notícia, tirinha, vídeo informativo, tabela
Review	Cartaz de conscientização, imagens, tirinha, vídeo informativo, artigo informativo
Checking it out	Entrevista, diálogo, imagem

Fonte: dados da pesquisa.

No quadro 3, observam-se os gêneros predominantes em cada seção do LD do 7º ano.

Quadro 3 – Gêneros predominantes no LD – 7º ano

LD – 7º Ano	
Unidade/Seção	Gêneros
Finding out about your English	Reportagem, imagens, cartazes de conscientização, agenda, diálogos
Starter	Imagens, notícia online, vídeo do Youtube, carta aberta, história em quadrinho.
Unit 1 – We Can Do It!	Infográfico, imagens, artigos, artigo falado, mapa mental, diálogos, termo de enciclopédia
Unit 2 – Just an Old Sweet Song...	Imagens, biografia, áudio informativo
Review 1	Reportagem, imagens, entrevista (áudio), biografia, jogo
Unit 3 – Science All Around Us	Pôster informativo, biografia, linha do tempo, foto
Unit 4 – A World of Art, a Work of Art	Imagens (Quadros, fotos e gravuras), notícia, resenha de livro, resenha de quadro, site de museu, quiz
Review 2	Biografia, foto, vídeo instrucional
Unit 5 – Breaking Down Barriers	Imagem, reportagem, biografia, entrevista (áudio), diálogo
Unit 6 – Tell Me a Story	Capas de livros, imagens, conto , conto de fadas (áudio) , diálogo, cartum
Review	História/conto infantil, conto/biografia, conto de fadas (áudio) , imagens, jogo, artigo informativo (áudio e escrito), mapa conceitual
Checking it out	Biografia, imagem e diálogo

Fonte: dados da pesquisa.

O quadro 4 apresenta os gêneros textuais predominantes em cada seção do LD do 8º ano.

Quadro 4 – Gêneros predominantes no LD – 8º ano

LD – 8º Ano	
Unidade/Seção	Gêneros
Finding out about your English	Relato pessoal, Quadro, biografia/áudio
Starter unit: English around the World	Reportagem, imagem, artigo de opinião, cartaz de campanha de conscientização, cartum
Unit 1 – Getting around	Imagem, artigo informativo, infográfico, abstract, tabela
Unit 2 – It's festival time!	Imagem, postagens em blogs, relato online, apresentação online/áudio, postagem online
Review 1	Artigo online, imagem
Unit 3 – Healthy Eating	Imagem, anúncio publicitário, artigo de opinião, entrevista, manchete, notícia, reportagem, receita
Unit 4 – Books are our best friends	Imagem, capa de livro, fábula , sinopses, resumos, diálogo, resenha de livro
Review 2	Conto , artigo de opinião, jogo
Unit 5 – Hi, Robot!	Imagem, pôsteres de filmes, sinopse de filme, artigo de opinião, diálogo, vídeo/ previsão, quadro, parágrafo/previsão
Unit 6 – Which Career Is Best for Me?	Imagem, artigo de opinião, tirinha, entrevista, postagens opinativas e pessoais em redes sociais, conto
Review 3	Quiz, reportagem, imagem, bandeiras
Checking it out	Reportagem e artigo informativo

Fonte: dados da pesquisa.

Já o quadro 5 apresenta os gêneros textuais presentes nas unidades didáticas do LD do 9º ano.

Quadro 5 – Gêneros predominantes no LD – 9º ano

LD – 9º Ano	
Unidade/Seção	Gêneros
Finding out about your English	Conto , imagem, tabela, diálogo, áudio.
Starter unit: English is all around	Artigo de opinião, tabela, artigo de orientação e informativo, imagem.
Unit 1 – Teen's Talk	Diálogo, artigos de opinião, infográfico, conselho/áudio, imagens.
Unit 2 – School dos and don'ts	Regras de sala, artigo de opinião, placas proibitivas, debate.
Review 1	Artigos de opinião/blogs.
Unit 3 – Actions for happiness	Ilustração motivacional, artigo de opinião, frase motivacional, artigos informativos, apresentação oral/ áudio, cartaz de campanha de conscientização.

Unit 4 – Standing up for nature	Imagens, resposta argumentativa, artigos de opinião, documentário/áudio, jogo de tabuleiro, cartaz de campanha de conscientização.
Review 2	Artigo de opinião, cartaz de campanha de conscientização.
Unit 5 – Reading Habits	Imagem, artigo de opinião, postagens online/ áudio e escrita, apresentação oral, tabela, infográfico.
Unit 6 – The social media age	Reportagem, editorial, artigo de opinião, imagem, palestra (áudio), debate, tabela.
Review 3	Artigo de opinião, diálogo, imagens.
Hands-on education	Artigo de opinião, imagens, cartaz de campanha de conscientização.
Checking it out -	Artigo de opinião, postagem opinativa, cartaz de campanha de conscientização, cartum, imagens, diálogo.

Fonte: dados da pesquisa.

O quadro abaixo, quadro 6, expõe os gêneros textuais pertencentes à esfera literária encontrados nos LDs, de modo a apresentar o gênero textual encontrado, o ano e a seção a que o texto pertence.

Quadro 6 – Gêneros da esfera literária

GÊNERO	ANO	UNIDADE/SEÇÃO
Conto	6º	Unit 3 – My Daily routine
Conto	6º	Unit 3 – My Daily routine
Conto	7º	Unit 6 – Tell me a Story
Conto (Contos de fada)	7º	Unit 6 – Tell me a Story
Conto	7º	Review 3
Conto (biografia)	7º	Review 3
Conto (Contos de fada)	7º	Review 3
Fábula	8º	Unit 4 – Books are our best friend
Conto	8º	Review 2
Conto	8º	Unit 6 – Which Career is Best for Me?
Conto	9º	Finding out about your English

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se a presença de 11 textos pertencentes à esfera literária. A delimitação do gênero é apresentada pelo próprio LD no decorrer das atividades destinadas aos alunos, como se observa no enunciado presente no livro do 8º ano, na *Unit 4 Books are our best friend*: “The text you are going to read is an Indian fable. Read its title and choose the picture that best

illustrates it. Write the answer in your notebook” (Marques *et al.*, 2022c, p. 80), em que o enunciado já indica na subseção *As You Read* o gênero textual que será lido pelo aluno, no caso, uma fábula indiana. Quando não está no enunciado, a indicação ao gênero ou à estrutura está na orientação ao professor, como ocorre com o texto literário presente no livro do 9º ano, na seção *Finding out about your English*, no trecho: “A atividade tem por objetivo dar oportunidade aos estudantes de apreciar um texto narrativo em língua inglesa, de origem etíope, como forma de valorizar o patrimônio cultural de países e grupos sociais distintos.” (Marques *et al.*, 2022d, p. 11). Neste caso, o livro não se preocupou com o gênero, mas sim com a estrutura “texto narrativo”.

Sobre os textos literários, Cosson (2021) afirma que, no processo de elaboração dos livros didáticos em língua portuguesa, a literatura perdeu espaço para os demais gêneros textuais

...a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica... o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis. Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual. (Cosson, 2021, p. 20)

Essa constatação se estende ao LD de língua inglesa, como podemos observar nos quadros 2 a 5, diante da presença de distintos gêneros: verbais – escritos e falados, sincréticos e não-verbais, de fonte predominantemente digital e apenas 11 textos literários, ou seja, o número reduzido de textos literários reflete um silenciamento da literatura, que pode nos levar a pensar na baixa importância que o LD atribui a essa esfera.

Podemos afirmar que o LD apresenta um número reduzido de textos da esfera literária. Os textos literários identificados pertencem aos gêneros textuais dos contos e das fábulas, ou seja, são textos com estrutura em prosa, pertencentes à esfera do narrar, voltados para o “[...] âmbito da cultura literária ficcional (a esfera do narrar), [tais como] conto, fábula, lenda, romance, novela [...]” (Bezerra, 2020, p.54). Percebemos também a ausência de textos de esfera poética, tais como o poema e suas diversas formas, como observado no quadro 6 e 7, outro silenciamento presente no LD, que nos conduz à reflexão sobre a seleção dos textos literários explorados pelo LD, que prioriza uma literatura em prosa e fragmentada e não deixa espaço a produções em verso. No quadro abaixo, quadro 7, há a delimitação de cada gênero: título,

autoria, origem/nacionalidade, uso de versão completa ou incompleta ao leitor e a quantidade de exercícios exploradas junto ao texto literário.

Quadro 7 – Textos literários no LD

ANO	OBRA	POESIA/PROSA	ORIGEM ⁴	EXERCÍCIOS
6º ano Unit 3, p. 67	“In Jamaica Where I Live” - Karl Philpotts	Prosa/incompleto	Jamaica	15
6º ano Unit 3, p. 73	“Sisanda’s gift” – Gcina Mhlophe	Prosa/incompleto	África do Sul	9
7º ano Unit 6, p. 119	“Sherlock Holmes” – Arthur Conan Doyle	Prosa/incompleto	Inglaterra	11
7º ano Unit 6, p. 127	“The Young King” – Oscar Wilde	Prosa/incompleto	Irlanda	10
7º ano Rev. 3, p. 133	“Goldilocks and the Tree Bears” – Robert Southey	Prosa/incompleto	Sem referência	3
7º ano Rev. 3, p. 133-134	“Alicia Alonso – Ballerina”	Prosa/completo	Sem referência	3
7º ano Rev. 3, p. 135	“King Midas” Sem autoria	Prosa (áudio)/incompleto	Grécia	4
8º ano Unit 4, p. 80	“The elephants and the mice” – sem autoria	Prosa/incompleto	Índia	12
8º ano Rev. 2, p. 95	“Crocodile in my body” – Val Morris	Prosa/incompleto	África do Sul	4
8º ano Rev. 3, p. 135	“I want to be a chef!” – Kgosi	Prosa/incompleto	África do Sul	4
9º ano Finding it out, p. 11	“Abebech, the female bajaj driver”- Dawit Girma	Prosa/incompleto	Etiópia	7

Fonte: dados da pesquisa.

Logo na introdução, o LD promove uma discussão sobre a definição do inglês como língua franca, que também se alinha à BNCC, tanto que, para garantirem a diversidade, trazem registros linguísticos da

⁴ A indicação de nacionalidade é feita pelo livro didático, tanto no decorrer da atividade, como se vê no enunciado: “Read part of a South African short story and, in your notebook, complete the sentences...” (Marques *et al.*, 2022a, p. 73), quanto nas orientações feitas aos professores, como ocorre em: “pergunte se eles já ouviram falar em Sherlock Holmes. Ele é um detetive, personagem de ficção da literatura britânica, criado por Arthur Conan Doyle.” ...” (Marques *et al.*, 2022b, p. 119 – orientações aos professores)

África do Sul, Austrália, Brasil, Índia, Jamaica, Nova Zelândia, Quênia, entre outros, e atividades que favorecem a educação linguística voltada para a interculturalidade e que estimulam o respeito às diferenças, o combate ao preconceito linguístico e a reflexão crítica sobre as diferentes visões de mundo. (Marques *et al.*, 2022, p. XII)

O livro traz essas referências não canônicas, aqui entendidas como referências literárias de outros países, para além de Estados Unidos e Inglaterra, onde o inglês é considerado língua oficial, tais como Jamaica, Quênia, Índia, África do Sul, dentre outras localidades. Essas referências consolidam a ideia defendida pela BNCC da LI como língua de domínio internacional, intercultural e diversa, mas não é possível saber com precisão o que motivou a escolha específica dos autores, de suas respectivas produções literárias e até de sua origem linguística. Uma das justificativas seria a proposta feita pela BNCC, que estimula o reconhecimento de uma LI como língua franca, que “[...] desvincula [a LI] da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (Brasil, 2018, p. 242). Mas é preciso considerar também a escolha feita pelos autores e pelo conselho editorial do livro que autorizou essa escolha. O acesso aos textos também precisa ser levado em consideração, uma vez que todos os textos estão disponíveis em ambiente digital.

No LD referente ao 6º ano, a unidade 3 apresenta trecho do conto jamaicano “In Jamaica Where I Live”, de Karl Philpotts. Na mesma unidade, explora também um trecho do conto sul-africano “Sisandas’s gift”, de Gcina Mhlophe. O LD do 7º ano apresenta maior repertório de textos literários. Na sequência da unidade 6, o LD apresenta um trecho de um dos contos de Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle. Há também o áudio de um trecho do conto “The Young King”, de Oscar Wilde. Na revisão 3, há um trecho do conto infantil “Goldilocks and the Three Bears”, do inglês Robert Southey, além do conto-biografia “Alicia Alonso – Ballerina”, de Francesca Cavallo e Elena Favilli, em que se apresenta em língua inglesa a história romanceada da bailarina cubana Alicia Alonso, e a lenda advinda da mitologia grega, com versão em língua inglesa “King Midas”, para trabalhar com as habilidades de listening, com uso de trecho auditivo, e reading, com uso de trecho escrito da história.

No LD do 8º ano, a unidade 4 trabalha com uma fábula indiana: *The elephants and the mice*, sem autoria. A *Review 3* traz o último texto literário, um trecho do conto infantil sul-africano *I want to be a chef*, de Kgosi kgosi, em que retoma conceitos gramaticais já apresentados nas lições anteriores, bem como conceitos do gênero e interpretação de texto. No

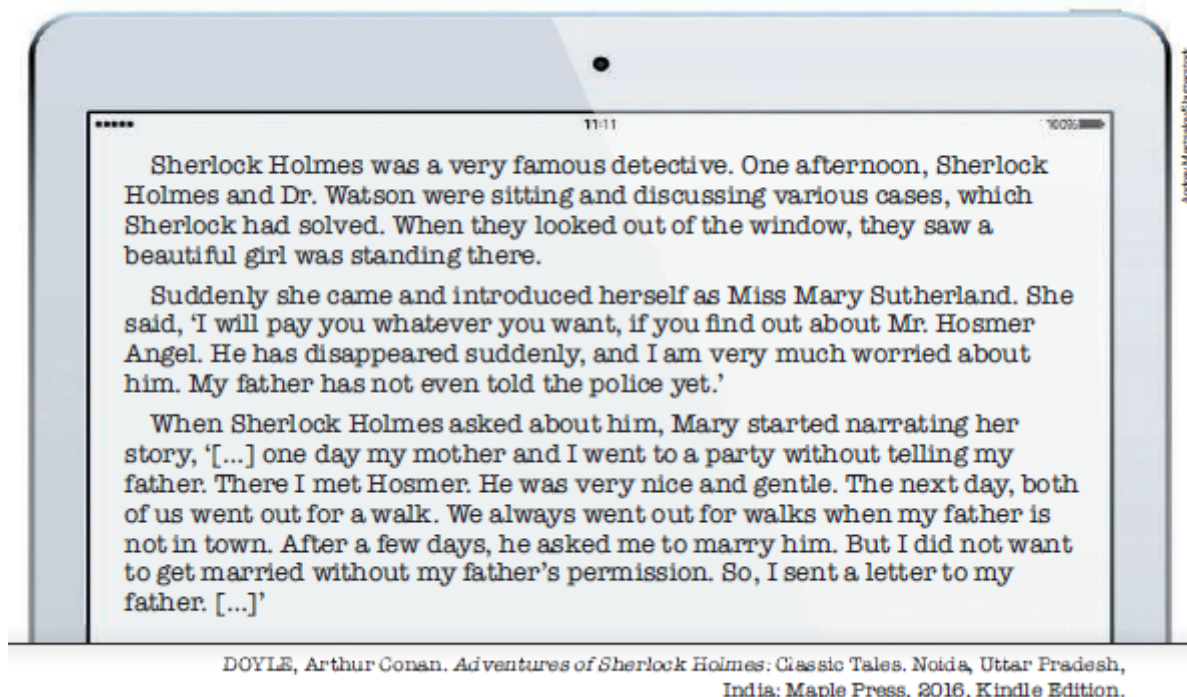
LD do 9º ano, o texto literário está apenas na parte introdutória do livro, que explora um trecho do conto infantil *Abebech, the female bajaj driver* do escritor etíope Dawit Girma.

Em relação ao cânone, a discussão de Cosson (2021, p. 34) ganha espaço quando propõe que o ideal seja combinar alguns critérios de seleção de texto, tais como a escolha de obras que estejam relacionadas tanto à herança cultural, quanto à contemporaneidade e atendam à diversidade, de modo que atendam às necessidades do leitor e sejam “plenas de sentido para sua vida”. Por isso o autor defende que as “obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo.” (Cosson, 2021, p. 35). Nesse aspecto, o LD trouxe obras consideradas clássicas, tais como a fábula de origem grega *King Midas*, a história de *Sherlock Holmes*, de Arthur Conan Doyle, a história infantil de *Cachinhos Dourados e os Três Ursos* (*Goldilocks and the Three Bears*) e um conto de fábulas de autoria do britânico canônico Oscar Wilde, *O Jovem Rei* (*The Young King*). Aqui o canônico atende tanto a questão da origem linguística predominantemente britânica com o conto de Oscar Wilde, quanto com as referências clássicas culturais sem origem especificada, tais como a história infantil de *Cachinhos Dourados e os Três Ursos*, ou seja, o LD segue o cânone, pois, apesar de trazer referências de outros países de língua inglesa, ainda não se distancia do cânone tradicional.

Os demais textos abordam tanto referências da herança cultural de um grupo, como ocorre com o uso da fábula indiana *The Elephants and the Mice*, quanto referências contemporâneas, tal qual ocorre com o uso do conto etíope *Abebech, the female bajaj driver*. Mesmo quando aborda textos canônicos, como no caso de *The Adventures of Sherlock Holmes*, de Arthur Conan Doyle, os textos são apresentados incompletos, como se observa na imagem 1 abaixo, ainda que sejam partes de um conto ou fábula, gêneros literários que apresentam um tamanho já reduzido. Nesse caso, usam-se apenas três parágrafos da história, para se desenvolver a seção *Let's Read* presente no livro do 7º ano, na *Unit 6*.

Imagem 1 – Trecho do texto *Adventures of Sherlock Holmes*

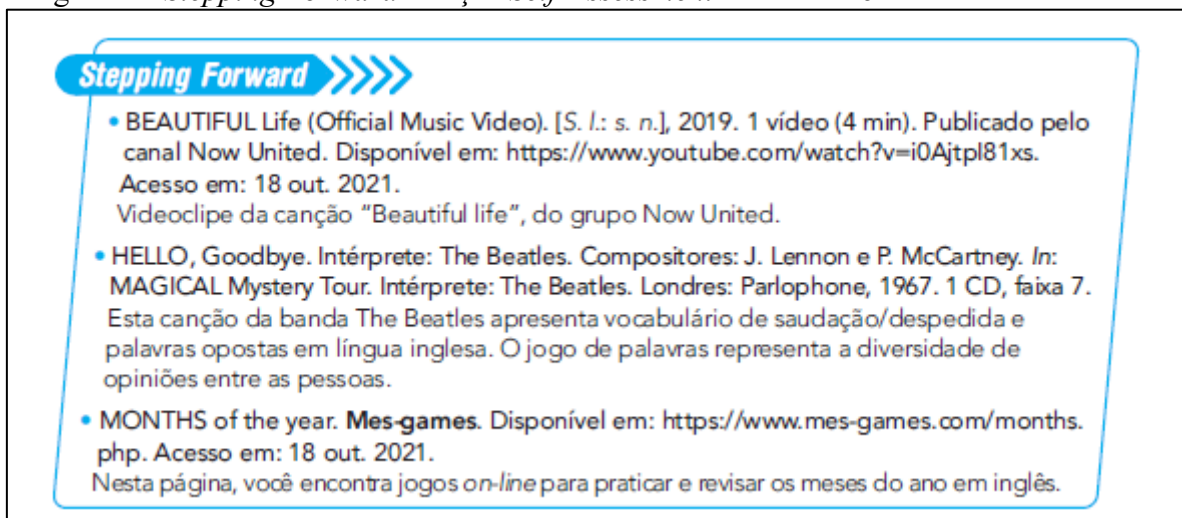
Read the text and do the activities that follow.



Fonte: Marques *et al.* (2022b, p. 120).

Diante da coleta de dados, percebe-se que o LD apresenta pouca quantidade de textos literários, se comparado com os demais gêneros, como o artigo. Outra constatação importante é a origem dos textos. Ainda que as referências nem sempre façam parte da pesquisa, vale destacar que a maioria dos textos foi extraída de ambientes digitais. Os textos “narrativos” usados no decorrer do material não são apresentados em sua totalidade, ou seja, são trechos. Por fim, há a ausência de textos em verso. A referência a eles ocorrerá apenas como sugestão de leitura junto ao gênero “canção”, na seção *Self-Assessment*, subseção *Stepping forward*, do LD do 6º ano, como se vê na imagem 2:

Imagem 2 – *Stepping Forward* – seção *Self-Assessment* – Unit 1 – 6º ano



Fonte: Marques *et al.* (2022a, p. 40).

O item *Stepping forward* pertence à seção final *Self-Assessment*. Nesse item, o LD oferece aos estudantes sugestões de leitura, vídeos, páginas digitais, entre outros, relacionadas aos temas trabalhados na unidade com a finalidade de aprofundamento ou fruição. Observa-se a referência a duas canções, *Beautiful Life*, do grupo *Now United*, e *Hello, Goodbye*, do grupo *The Beatles*. Essas referências não são trabalhadas em sala de aula, são sugestões feitas ao estudante para aprofundamento do tema e dos aspectos linguísticos trabalhados no decorrer da unidade, conforme indicado por Marques *et al.* (2022).

Além dessas indicações, ocorrem mais algumas referências nos livros dos demais anos, sem a presença do texto escrito ou de áudio. O LD do 6º ano, no início da unidade 6, apresenta capas de livros: *The Little Prince*, de Antoine de Saint Exupéry; *Alice's Adventures Wonderland*, de Lewis Carroll; e *The Ugly Duck*, de Hans Christian Andersen, para cobrar questões de interpretação e discutir sobre o conceito de clássico.

No LD do 8º ano, a unidade 4 explora capas de livros para introduzir um diálogo sobre a esfera literária para abordar gêneros de estrutura narrativa, tal qual a fábula (*fable*), com a capa de *The Fox and the Grapes*, diário (*memoir*), com a capa de *Child of the Dark*, tradução em LI do título do livro Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, romance (*novel*), com a capa de *Half of a Yellow Sun*, de Chimamanda Ngozi Adichie, e conto (*tale*), com a capa de *The tale of the Unknown Island*, de José Saramago. Ocorre também a sugestão do uso de bibliotecas digitais no item *Stepping Forward* da Unidade 3 do livro do 6º ano (Marques *et al.*, 2022a, p. 80), no item *Stepping Forward* da Unidade 6 do livro do 7º ano (Marques *et al.*, 2022b, p. 132), ambos presentes na seção *Self-Assessment*, e aparece como atividade oficial na edição

do 8º ano, junto à amplitude dada à atividade destinada à leitura e à literatura, conforme se observa na imagem 3.

Imagem 3 – *Exercise 5 – Unit 4 – 8º ano*

5. Now it is time to read new stories and tell your classmates about them. Follow these instructions: *Personal answers.*

- Choose a story to read. Here are some suggestions of websites and apps where you can find stories in English.

English Stories. Available at: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.saiuniversalbookstore.EnglishStories&hl=en&gl=US>. Accessed on: May 3, 2022.
This free app contains many stories in English, and you can read them offline.

FairyTalez.com. Available at: <https://fairytalez.com/>. Accessed on: May 3, 2022.
In this website, you can find tales from different countries.

Stories to Grow By. Available at: <https://storiesgrowby.org/>. Accessed on: May 3, 2022.
In this website, you can find many short stories.

The Aesop for Children. Available at: <http://read.gov/aesop/001.html>. Accessed on: May 3, 2022.
In this web page, you can find a list of fables. Just click on the ones you like.

- Read the story and take notes about its title, characters and plot.
- Tell your classmates about the story you read. Don't forget to tell them your opinion about it.

Fonte: Marques *et al.* (2022c, p. 90).

Ainda que o acesso aos textos possa ser impedido por alguma limitação do ambiente escolar, tal qual falta de internet ou computadores, no exercício 5 da Unidade 4, o LD faz uma proposta diferente das demais, o material oferece o acesso à quatro bibliotecas digitais gratuitas, além de oferecer liberdade de escolha da leitura. Após fazer a leitura e tomar notas sobre as personagens e a trama, o aluno deve compartilhar com os demais e posicionar-se sobre a obra. Marcuschi (2020, p. 83) defende esse tipo de atividade, uma vez que a atividade de contar uma história é vista como “uma forma produtiva de perceber o funcionamento global dos textos sob o ponto de vista tanto do conteúdo como das estruturas”.

4.2 Atividades do LD voltadas para literatura

Enquanto Brito e Ribeiro (2021) argumentam a favor do conceito de letramento crítico, Cosson (2021) propõe o conceito de letramento literário, e ambos defendem a ideia da formação de um leitor que deve “tomar posição frente ao que lê” (Brito; Ribeiro, 2021, p. 819) e isso só

é possível por meio de atividades que tenham como base a leitura, no caso, do texto literário, e que explorem a compreensão desse texto num “um processo criador e, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (Marcuschi, 2020, p. 81). Para que a literatura permita o desenvolvimento da subjetividade humana, ela precisa estar acessível ao leitor/aluno e precisa ser lida. Por isso a presença do texto literário no LD é essencial. As atividades junto aos textos literários também precisam abordar e estimular o processo de leitura.

Ao observar como o LD em análise oferece o estímulo à leitura e ao letramento literário, percebe-se que os exercícios exploram perguntas sobre elementos internos do texto. No caso das atividades cobradas sobre o conto em forma de carta *In Jamaica Where I Live*, apresentado no livro do 6º ano (Marques *et al.*, 2022a, p. 67-69), das 15 questões que dialogam com o texto, três são cobradas antes da leitura, na subseção *Before you read*, conforme ilustrado na imagem 4.

Imagem 4 – Atividade 6º ano – *Before You Read*

Cultural Notes

O texto que você vai ler simula a resposta de um menino a seu *pen pal*, isto é, “amigo por correspondência”. Na maioria das vezes, os amigos por correspondência são pessoas de países diferentes e que não se conhecem pessoalmente. *Pen pals* costumam trocar relatos sobre experiências de vida, informações culturais, cartões-postais, etc.

Before You Read

1. The following text is part of a short story. Observe its layout and write the appropriate option about its structure in your notebook.
 - a. It is a profile.
 - b. It is a fictional letter. x
 - c. It is a quiz from a magazine.
2. Observe the beginning and the end of the text. Then answer the following questions in your notebook.
 - a. In this story, which character writes the text?

• Joe
• Charlie x
 - b. Where is he from?

• Jamaica x
• The United States
 - c. Who does he write to? Who is the text addressed to?

• Joe x
• Charlie
3. Talk to a classmate and make predictions about the content of the text based on its structure and on the Cultural Notes box. Personal answer.

Fonte: Marques *et al.* (2022a, p. 67).

As atividades em questão apresentam diferentes tipologias, de acordo com a classificação proposta por Marcuschi (2020, p.76-77). Da subseção anterior ao momento da leitura *Before You Read*, a primeira questão pede o reconhecimento do gênero a partir de sua estrutura e apresenta uma tipologia ‘metalinguística’, por indagar sobre a forma do texto. A segunda questão compartilha o mesmo verbo de comando ‘observe’ e, ao pedir o reconhecimento dos elementos básicos do texto que, por ser uma carta, envolve emissor,

receptor e local, apresenta tipologia ‘objetiva’. A terceira questão pede ao aluno a predição da história que deve ser criada, de acordo com a inferência dada pela leitura superficial e pelo quadro *Cultural Notes*. Assim classifica-se como “subjativa”, pois a resposta é pessoal.

Na sequência, há os exercícios cobrados na sequência de leitura do texto, na subseção *As You Read*, indicados na imagem 5.

Imagem 5 – Atividade 6º ano - *As You Read*

TIP

Para entender a ideia principal de um texto, faça uma leitura rápida, sem se preocupar com os detalhes nem em entender todas as palavras. Fique atento às primeiras e às últimas frases do texto, pois elas podem dar pistas sobre seu assunto. Essa estratégia de leitura chama-se *skimming*.

4. Choose the appropriate option to complete the statement and write it down in your notebook.

In his letter to an American friend, Charlie writes about

- a. his trip to the United States of America.
- b. his country (Jamaica) and some of his daily activities. **x**

5. Scan the text to find the following information and write it in your notebook.

- a. Four types of fruit in Jamaica. *mangoes, plums, bananas and oranges*
- b. A question Charlie asks his American friend. *"Do you have plums in America?"*
- c. Name of a famous holiday in Jamaica. *Independence Day*
- d. Number of teachers at the school Charlie goes to. *six*

6. Check if the statements are true (T) or false (F). Write the answers in your notebook.

- a. Jamaica has many beaches, mountains, trees, flowers and fruits. **T**
- b. Charlie lives in a big city. **F** ("I live in the country.")
- c. Charlie goes to school in the afternoon. **F** ("Early in the morning, I go to school with my friends.")
- d. Charlie helps his father to work in the yard when he doesn't go to school. **T**

7. What do the following words from the text refer to? Write the answer in your notebook.

- a. here (l.8)
 - America
 - Jamaica **x**
 - sea

Cultural Notes

Na maioria dos países de língua inglesa, a palavra *holidays* é usada para se referir a férias. *Holiday* (no singular) é usado para se referir a feriado.

Fonte: Marques *et al.* (2022a, p. 68).

Nesses exercícios, a questão 4 a 6, para serem respondidas, exigem a leitura e a interpretação do texto, guiada pela técnica de *skimming*, conforme orientação dada pelo exercício. Essa mesma técnica ajuda o aluno a responder as questões de vocabulário cultural (questão 5). A questão 7 explora questões de referenciação ao perguntar a quem se referem os termos ‘here’, ‘We’ e ‘They’. A questão 8, que não aparece na figura, oferece imagens e pede que o aluno encontre no texto trechos correspondentes, como se vê no enunciado “*Look at the pictures, find an excerpt from the text that relates to each picture and write it down in your notebook*” (Marques *et al.*, 2022a, p. 69). Todas são de tipologia objetiva, uma vez que cobram “conteúdos objetivamente inscritos no texto” (Marcuschi, 2020, p. 77).

Ao final, na subseção *After You Read*, explora-se uma atividade cultural, em que se questionam as preferências do aluno em relação à leitura, a comparação entre Jamaica e Brasil, as atividades diárias em comum entre a personagem e os alunos, e as datas comemorativas em comum entre os países. Por ser uma discussão, mesmo com questões de tipologia ‘subjativa’, as atividades tentam garantir o desenvolvimento da oralidade do aluno, bem como o resgate dos elementos do texto.

Embora a sequência das atividades envolva o estudo da linguagem, junto ao quadro *Language Study*, que, neste caso, apresenta o tópico *Simple presente – affirmative and negative form*, as frases e exemplos são tirados do texto literário da lição, conforme se observa na imagem 6.

Imagem 6 – *Language Study* – 6º ano

1. Read the sentences and, in your notebook, write the appropriate options to complete the statements about the verbs in **bold**.

I **live** in the country.
 Charlie **lives** in a big city.
 Early in the morning, I **go** to school with my friends.
 Charlie **goes** to school in the afternoon.
 We **like** to play bat and ball in Jamaica.
 They **teach** us to read and write.

a. As formas verbais em destaque nas frases referem-se a ações no futuro.

- ações no futuro
- fatos ou rotinas no presente x

Fonte: Marques *et al.* (2020a, p. 70).

Os sete exercícios de natureza gramatical do item *Language Study* retomam enunciados e elementos do texto literário. Esse diálogo entre gramática e literatura acaba limitando a leitura do texto à estrutura da linguagem. Sobre o processo de leitura de um gênero textual da área da literatura, é preciso lembrar que “[...] a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (Cosson, 2021, p. 47). Assim, vale a reflexão sobre a necessidade de se vincular os textos literários a aspectos gramaticais, uma vez que não só o processo de leitura do texto literário é importante para sua constituição, como também as reações e respostas geradas por essa leitura também são.

O único texto literário que aparece em sua completude é o conto/biografia *Alicia Alonso – Ballerina*, pertencente ao livro *Good Night Stories for Rebel Girls: 100 Tales of Extraordinary Women*. O texto atende à diversidade cultural, de gênero e inclusão, por trazer em língua inglesa, a história de uma bailarina cubana com deficiência visual que conquista seu sonho de carreira. Porém as atividades são de natureza objetiva e metalinguística, por envolverem informações do texto e gramaticais, conforme é possível confirmar na imagem 7:

Imagem 7 – Atividades sobre o conto/biografia *Alicia Alonso – Ballerina* – Rev. 3 – 7º ano

PREPARING FOR EXAMS

100% SCORING
 NOW!

Reading

Em exames de proficiência, você certamente vai encontrar questões que avaliam sua capacidade de compreender textos escritos. Algumas delas, como a atividade a seguir, testam sua compreensão por meio de afirmativas incompletas sobre o conteúdo lido. Uma dica para resolvê-las mais depressa é analisar as sentenças e anotar as palavras mais importantes em cada uma delas para, depois, ler o texto com o olhar já direcionado para o vocabulário que você destacou.

- Read the text "Alicia Alonso: Ballerina" and, in your notebook, complete the following sentences about it. Use one or two words in each gap.

a. Alicia Alonso born December 21, in Cuba.
was; on; 1920

b. Alicia Alonso fell ill, she had to stay for months.
so; in bed

c. Alicia Alonso move when she was ill, she kept dancing the only way she in her mind.
couldn't; but; so; could

d. She about bringing classical to her country of origin.
dreamed; ballet

Você conseguiu preencher todas as lacunas? Converse com um colega sobre outras estratégias que podem ser usadas para resolver questões como essa.

5. Considering all paragraphs from the text in activity 4, choose the option that expresses the main idea of the text and write it down in your notebook.

- a. When she lost her eyesight, Alicia Alonso got help from a woman named Giselle, who encouraged her to dance again.
- b. Alicia Alonso suffered a lot because of her eyesight loss and could not dance again, so she had to change careers.
- c. Alicia Alonso lost her eyesight, but it did not stop her from dancing and making her dreams of bringing classical ballet to her country come true. X
- d. When she was a child, Alicia Alonso was a ballerina, but when she grew up, she decided to live abroad and stopped dancing.



Alicia Alonso, New York, the United States, 1979.

Fonte: Marques *et al.* (2020b, p. 135).

Ainda que o ato de leitura seja considerado uma “prática social, situada, concreta, perpassada pelos embates ideológicos e pelas relações de poder que constituem as relações humanas” (Brito; Ribeiro, 2021, p. 819), precisa-se pensar na leitura como um processo linear (Cosson, 2021, p. 40), de modo que permita processos como o de “antecipação”, momento prévio à leitura do texto, em que se leva em consideração os objetivos da leitura e a materialidade do texto; o de “decifração”, ou seja, momento de decodificação dos significados

das palavras e enunciados, junto ao contexto; e o processo de “interpretação”, momento em que o leitor faz inferências sobre o texto junto ao seu conhecimento de mundo. No processo educativo, a literatura, e, por extensão, o processo de letramento literário, envolve tanto o domínio da leitura quanto o saber literário. Mas para que isso ocorra, é preciso partir da presença do texto literário em si e de propostas que possam ir além do teor gramatical ou interpretativo simples e permitam o acesso a um processo de compreensão que permita ao aluno ter um posicionamento consciente diante de seu processo de leitura (Brito; Ribeiro, 2021).

Após o levantamento de gêneros textuais presentes no texto, é possível notar que o LD apresenta ampla variedade de gêneros na composição de suas seções, porém isso não se reflete na presença do texto literário. O LD faz uso de 11 textos literários: 2 no LD do 6º ano, 5 no LD do 7º ano, 3 no LD do 8º ano e apenas 1 texto literário no LD do 9º ano. Predominam os textos em prosa, mas especificamente contos e fábulas, em detrimento do verso. A poesia não aparece em nenhum dos LDs do material analisado (6º a 9º ano). A única referência a textos em estrutura de verso ocorre com a indicação a canções feitas na subseção *Stepping Forward*, presente ao final de cada unidade, na seção *Self-Assessment*, mas não há a presença do texto ou atividade no livro sobre o texto. Apenas a sugestão de acesso.

Ainda que em pouca quantidade, os textos literários atendem a uma visão mais heterogênea da língua inglesa, ou seja, há o uso de textos, em especial de literaturas que não são engessadas nem nas origens nem nos autores canônicos do inglês usado apenas por britânicos ou estadunidenses. O quadro 7 indica a origem dos textos presentes nos LDs, que apresentam além da origem britânica, também jamaicana, indiana, sul-africana, irlandesa e etíope. Além da história clássica infantil *The Goldilocks and the Three Bears* de origem desconhecida, do texto da mitologia grega *King Midas* e conto biográfico da bailarina cubana Alicia Alonso, apresentado em língua inglesa.

Os textos de gênero textual literário empregados no decorrer dos LDs não foram apresentados integralmente, apenas trechos dos textos. O único que apareceu em sua composição completa foi o conto biográfico da bailarina cubana Alicia Alonso, mas, por estar na seção de Revisão (Review 3), conta com apenas dois exercícios de natureza gramatical (metalinguística) e objetiva, que requer conteúdos inscritos no texto. Em relação às atividades vinculadas aos demais textos, a maioria demonstra a mesma natureza: tipologia objetiva. A seção *Language Study* comumente dialoga com os textos, trazendo questões de natureza metalinguística, ou seja, uso de trechos do texto para explicar alguma ocorrência linguística.

Chama a atenção uma atividade de fruição em que material indica o acesso à algumas bibliotecas digitais e o aluno tem a liberdade de escolha de sua leitura. Após o processo de leitura, o aluno deve demonstrar sua compreensão do texto por meio da ‘retextualização’, ou seja, da apresentação oral em que expõe sua versão e seu posicionamento sobre a obra escolhida. Há aqui um diálogo com a ideia proposta de um leitor de textos literários crítico, que saiba se posicionar diante da obra e compreendê-la como uma “prática significativa” (Cosson, 2021, p. 46).

Em resumo, o livro didático analisado traz exemplos de textos literários de origem diversa e também de gêneros literários diferentes. No entanto, a quantidade em relação a outros gêneros textuais é pequena e a grande maioria dos textos selecionados são apresentados como trechos de textos. Além disso, há pouca orientação para a fruição de textos literários e as práticas linguísticas relacionadas aos textos literários no material analisado são voltadas para a compreensão de textos de localização de informação presente nos textos. Assim, é possível argumentar que há uma lacuna no que se refere à incorporação de literatura no ensino de língua inglesa como língua estrangeira ao analisar um livro didático específico. Considerando a relevância da literatura no ensino de línguas, como já apontado por Cosson (2021) e Brito e Ribeiro (2021), essa pesquisa demonstra a necessidade de se incorporar a literatura em sala de aula de língua inglesa para além do que um material didático (considerando o analisado nessa pesquisa) pode oferecer.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo observar a presença da literatura em um livro didático destinado ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Ensino Fundamental Anos Finais. A análise foi embasada pela perspectiva teórica fornecida pela LA, que me permitiu analisar os exemplos de textos literários encontrados no decorrer do LD, do sexto ao nono ano. A escolha do material *Anytime: Always Ready for Education*, publicado pela editora Saraiva (Marques *et al.*, 2020), foi motivada pelo acesso e por sua aprovação junto ao PNLD, pois atenderia aos pressupostos exigidos pela BNCC e demais documentos legais em relação ao âmbito educacional. Ao escolher e analisar a obra em questão, o objetivo era a verificação dos seguintes elementos no LD escolhido: presença ou ausência de textos literários, presença de literatura canônica ou não, observação da natureza das atividades relacionadas ao texto literário.

Para a análise, mobilizei os estudos de Candido (2004) e Eagleton (1985) para abordar o conceito de literatura, Brito e Ribeiro (2021) e Cosson (2021) para entender sobre letramento crítico e literário, e Marcuschi (2020) para abordar as atividades cobradas junto ao texto literário. Assim, por meio de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, de base documental, descritiva e analítica, baseada nos pressupostos da LA (Moita Lopes, 2006), observei uma quantidade limitada de textos pertencentes a gêneros da esfera literária, frente à predominância de outros gêneros, que reflete a baixa importância atribuída a gêneros dessa esfera. Notei também que o LD manteve relação com os cânones tradicionais da literatura, por meio do uso de trechos da fábula de origem grega *King Midas*, da história de *Sherlock Holmes*, do britânico Arthur Conan Doyle, da história infantil de *Cachinhos Dourados e os Três Ursos* (*Goldilocks and the Three Bears*) e de uma fábula de autoria do britânico Oscar Wilde, *O Jovem Rei* (*The Young King*). Ao mesmo tempo, o LD não se limitou a textos canônicos e trouxe como parte de seu repertório trechos de textos literários de outros países de língua inglesa, tais como África do Sul, Jamaica, Índia e Etiópia. Embora não seja possível justificar com precisão a escolha de cada autor, obra e até origem linguística dos textos presentes, por parte dos autores e da equipe editorial do LD, que podem ter sido motivados tanto pela BNCC, quanto pela facilidade de acesso aos materiais ou até por uma preferência pessoal, essa exposição pode favorecer a formação de um leitor crítico, capaz de reconhecer o conceito do inglês como língua franca, defendido pela BNCC, bem como permite a expansão do conceito de cânone literário a uma ideia mais ampla de literatura no contexto de língua inglesa, como foi apresentado no decorrer do texto.

Dos 11 textos pertencentes à esfera literária, mais especificamente aos gêneros “conto” e “fábula”, apenas um deles foi apresentado em sua totalidade, o conto biográfico sobre a bailarina cubana Alicia Alonso. Os demais textos de estrutura narrativa foram empregados parcialmente, ou seja, os autores e editores do LD usaram apenas alguns trechos dos textos, o que pode gerar uma dificuldade de compreensão do leitor em relação à totalidade do gênero, ou até uma compreensão parcial desse texto. A leitura fragmentada pode ser vista como mais um elemento que reflete o silenciamento da literatura neste LD. Ainda sobre os gêneros da esfera literária, observei, junto à predominância de trechos incompletos de textos literários em prosa, a ausência de textos literários em verso, um apagamento que pode refletir certa falta de interesse em relação a esses textos por parte dos autores e da equipe editorial do LD. As únicas referências a textos em verso são as indicações a canções feitas pela subseção *Stepping Forward*, presente ao final de cada unidade, na seção *Self-Assessment*, mas não consta a presença do texto ou atividade no livro sobre o texto, apenas a sugestão de acesso. Esse limite de textos de gêneros da esfera literária pode dificultar o letramento literário dos estudantes que, expostos a um baixo repertório, podem não ter motivação para outras leituras literárias, nem para aprofundamentos e expressar dificuldades de compreensão junto a outras leituras literárias.

Em relação às atividades vinculadas aos textos literários identificados, a maioria delas pode ser inserida no que Marcuschi (2020) classificou como tipologia ‘objetiva’, em que se cobram informações presentes no texto, além de questões de tipologia metalinguística, presentes na seção “Language Study”, que muitas vezes aproveitam trechos dos textos literários ou de outros gêneros para explicar alguma ocorrência linguística. Isso reforça a ideia já defendida por Cosson (2021) de que a literatura comumente estava associada a questões linguísticas junto a materiais didáticos de língua portuguesa e isso se confirmou também no LD analisado. Chamou a atenção as atividades de fruição estarem vinculadas a atividades extraclasse, como foram apresentadas na subseção *Stepping Forward*. Esse formato de atividade sugere que não há espaço para atividades dessa natureza em sala de aula e que para se trabalhar com um texto é necessário vinculá-lo a atividades. No LD analisado, essas questões apresentaram tipologias predominantemente interpretativas, metalinguísticas ou gramaticais. A associação das atividades identificadas junto ao texto literário pode ser interpretada como deslegitimação do processo de leitura de fruição da literatura.

A atividade de fruição que mais se destacou está no LD do 8º ano. Nela, o material indicava o acesso a algumas bibliotecas digitais e o aluno tinha a liberdade de escolha de seu texto. Após a leitura individual de acordo com a escolha de cada um, o aluno era convidado a demonstrar a compreensão do texto por meio da atividade de “retextualização”, ou seja, da

apresentação oral em que era convidado a expor sua versão da história e seu posicionamento sobre a obra escolhida. Essa proposta, de acordo com Marcuschi (2020, p. 81) é vista como uma das atividades ideais em relação à compreensão do texto, por gerar um processo “criador, ativo e construtivo” junto ao leitor e ao texto. Essa atividade também contribui com a ideia proposta por Cosson (2021), de formar um leitor de textos literários crítico, que saiba se posicionar diante da obra e compreendê-la como uma prática significativa. Percebe-se que atividades dessa natureza são poucas e é preciso refletir sobre elas para que possam estar mais presentes em um LD.

Em resumo, os exemplos de textos literários presentes no LD analisado apresentam origem diversa, a quantidade desses textos em relação a outros gêneros textuais é pequena e a grande maioria dos textos selecionados são apresentados como trechos de textos. Além disso, o LD traz poucas orientações para a fruição de textos literários e as práticas linguísticas relacionadas aos textos literários são voltadas para a compreensão de textos de localização de informação presente nos textos. Assim, é possível argumentar que há uma lacuna no que se refere à incorporação de literatura no ensino de língua inglesa como língua estrangeira ao analisar o livro *Anytime: Always ready for Education* (Marques *et al.*, 2020)

Considerando a relevância da literatura no ensino de línguas, como já apontado por Cosson (2021) e Brito e Ribeiro (2021), essa pesquisa demonstra a necessidade de se incorporar a literatura em sala de aula de língua inglesa para além do que o material didático analisado nessa pesquisa pode oferecer. Desse modo, é uma possibilidade de estudo futuro verificar a presença da literatura nos demais LDs aprovados pelo PNLD 2024-2027 (Brasil, 2023), voltados ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira em salas de aula do ensino público brasileiro dos anos finais do ensino fundamental. Outra possibilidade de pesquisa futura envolve a análise das atividades relacionadas aos textos literários, baseada na proposta de Marcuschi (2020), também junto aos demais LDs presentes no PNLD 2024-2027 (Brasil, 2014, 2023), para que se possa entender como as atividades do LD são propostas junto ao texto literário.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, M. A. B. Textos: seleção variada e atual. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUEFCG, 2020, p. 47-66. Disponível em: <https://livros.editora.ufcg.edu.br/index.php/edufcg/catalog/book/148>. Acesso em: 12 fev. 2026
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 abr. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Funcionamento do PNLD**. Brasília, DF: FNDE, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em: 10 jun. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia digital do PNLD 2024: obras didáticas - ensino fundamental anos finais**. Brasília, DF: FNDE, 2023. Disponível em: https://minio.fnde.gov.br/pnld-guias-digitais-prod/guias/publicacoes/PNLD_2024_OBJETO1_OBRAS_DIDATICAS_OVs5Krg.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.
- BRITO, C. C. de P.; RIBEIRO, I. M. Ensino (d)e literatura: (des)encontros na formação do professor de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 811–825, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659380>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUEFCG, 2020, p. 67-86. Disponível em: <https://livros.editora.ufcg.edu.br/index.php/edufcg/catalog/book/148>. Acesso em: 12 fev. 2026
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 152-163.
- MARQUES, A. *et al.* **Anytime: always ready for education: 6º ano**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2022a. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/anos-finais-do-ensino-fundamental/colecao/anytime-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- MARQUES, A. *et al.* **Anytime: always ready for education: 7º ano**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2022b. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/anos-finais-do-ensino-fundamental/colecao/anytime-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>.

fundamental/colecao/anytime-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/. Acesso em: 10 jul. 2025.

MARQUES, A. *et al.* **Anytime**: always ready for education: 8º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2022c. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/anos-finais-do-ensino-fundamental/colecao/anytime-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MARQUES, A. *et al.* **Anytime**: always ready for education: 9º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2022d, 1ª ed, 9º ano. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/anos-finais-do-ensino-fundamental/colecao/anytime-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: jul. 2025.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.

OLIVEIRA, D. R. *et al.* **O processo logístico distributivo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil sob a ótica do planejamento público e capacidades estatais**. Lavras: UFLA; FNDE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pesquisas-e-evidencias/relatorio-final-pnld-fnde.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2026.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Duque de Caxias, RJ. v. 7, n. 26, jul-set, p. 117-144, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71%20>. Acesso em: 20 out. 2025.