

LITERATURA EM AULAS DE ILE: UMA ABORDAGEM POR TAREFAS

Maiara Suenia da Silva

Universidade Estadual da Paraíba, *maiara.suenia@gmail.com*

Prof. Me.Tiago Barbosa da Silva (Co-autor)

Universidade Federal de Pernambuco / Instituto Federal de Sergipe, *tiagob_s@yahoo.com.br*

Resumo: A literatura tende a ser ignorada nas aulas de línguas estrangeiras por razões que variam do desconhecimento do texto literário por parte do professor até a sua associação a métodos de ensino vistos como entediantes e antiquados. Na contramão desse tipo de posicionamento, acreditamos que a literatura pode enriquecer as aulas de línguas estrangeiras e contribuir para a expansão, de forma lúdica e envolvente, do conhecimento da língua e da cultura alvos. O presente trabalho tem como objetivo sugerir formas de se utilizar o texto literário em aulas de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), a partir da teoria sócio-interacionista e do enfoque por tarefas, visando à interação e a negociação de significados entre os alunos. Para tanto, depois de uma discussão teórica e da eleição de princípios para a seleção adequada do texto literário e para a preparação de tarefas, apresentamos quatro sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em salas de ILE. Destacamos os seguintes teóricos como fundamentais para a realização desse trabalho: Harmer (2001), sobre a Teoria Sócio-Interacionista e o Enfoque por Tarefas; Aebersold & Field (1997), sobre a escolha de materiais de leitura para o trabalho em sala de aula; bem como LoMonico (2006) e Collie & Slater (1987), sobre a utilização da literatura em aulas de línguas estrangeiras. As atividades propostas permitem que os alunos desenvolvam não só a habilidade de leitura, mas também as habilidades de fala e escrita de forma divertida, podendo motivar o aluno a ler mais na língua alvo.

Palavras-Chave: Aulas de ILE, Atividades Literárias, Teoria Sócio-Interacionista, Enfoque por Tarefas.

Introdução

Ao longo dos anos, a língua inglesa tem se tornado uma das línguas mais importantes no mundo, por isso, vários métodos e abordagens foram desenvolvidos para auxiliar o aluno na sua aquisição. Apesar de diferentes, a maioria deles tende a ignorar a importância da Literatura no ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Abordagens tradicionais, como o método Gramática Tradução, faziam uso da literatura, mas ela era – e continua sendo – subvalorizada. Talvez isso aconteça devido a falta de conhecimento dos professores sobre os benefícios que a literatura pode trazer a suas aulas, ou porque se vê a literatura como um fenômeno isolado da língua, ou ainda pela falta de estratégias para lidar com tal material.

Embora não seja produzida com o intuito de ensinar a língua, a literatura pode contribuir com o processo de ensino/aprendizagem e com o desenvolvimento da visão crítica do aluno, através



de textos autênticos, que representam contextos de uso, práticas culturais e valores de uma dada sociedade, aos quais não se teria acesso sem a intermediação da arte. Nesse sentido, a literatura pode prover o aluno com conhecimento prévio indispensável à interação em um mundo cada vez mais globalizado. Como ela também é “suporte e reflexo de usos linguísticos em suas funções básicas de inter-relação na comunicação estética” (MENDONZA 2002, p. 03)¹, a literatura pode auxiliar o aluno a crescer como indivíduo crítico, pois é uma linguagem viva que expressa a cultura, os pensamentos e entendimentos dos indivíduos, de como eles se relacionam com outros e com os lugares ao seu redor.

Um exemplo ficcional disso é encontrado no livro *Why be Happy when you could be Normal?*, de Jeanette Winterson. Algumas vezes, a protagonista se analisa e compara sua própria vida com a vida dos personagens dos livros que lê escondida de sua mãe, que costuma dizer que livros são perigosos. A autora, que na obra se confunde com a personagem central, afirma que livros são perigosos, pois eles lhe fazem pensar e “viajar” dentro das histórias. Ela diz: “Sim, histórias são perigosas. Ela [a mãe] estava certa. Um livro é um tapete mágico que te leva a outro lugar. Um livro é uma porta. Você abre. Você avança. Você volta?” (WINTERSON, 2012, p. 13). Dessa forma, o contato com a literatura pode proporcionar ao leitor oportunidades de se analisar, como também de criticar o mundo a seu redor, fator que pode ajudar no desenvolvimento, não só de seu conhecimento da língua alvo, mas de sua própria personalidade. Ela permite ainda que o leitor viaje por entre mundos e descubra outros lugares e culturas. Dito isto, fica evidente porque defendemos um espaço maior para a literatura no processo de ensino/aprendizagem de ILE.

Nosso objetivo, portanto, é apresentar formas de trazer esta arte para aulas sócio-interacionistas de ILE, através do enfoque por tarefas, apresentando atividades voltadas para a promoção da interação social e da negociação de significado a partir da literatura. Para alcançá-lo, tomamos a Teoria Sócio-Interacionista, uma das mais utilizadas no cenário de ensino de línguas, defensora da interação como caminho de ampliação do conhecimento, e adotamos a abordagem por tarefas, para sugerir atividades pautadas na literatura, extratos autênticos da língua, que produzirão diversas oportunidades de comunicação e interação entre aprendizes e destes com a cultura alvo.

Este trabalho se caracteriza como um estudo bibliográfico, uma vez que fizemos uso de “material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44) para trazer textos literários ao contexto das aulas de ILE. Especificamente, utilizamos estes recursos

¹ “Soporte y reflejo de los usos lingüísticos en su funciones básicas de su interrelación en la comunicación estética” (MENDONZA 2002, p 3)



tanto para apresentar possíveis maneiras de utilizar literatura nas aulas de Inglês, como para discutir as implicações que essas atividades trariam para o aprendizado da língua.

Métodos de ensino de línguas: o papel do literário

A área de metodologia do ensino de língua inglesa tem mudado rapidamente através dos anos. O primeiro método utilizado foi o da Gramática e da Tradução, cujo objetivo era capacitar os alunos a lerem na língua alvo. Para isso, eles aprendiam vocabulário e regras gramaticais e eram ensinados a traduzir de uma língua para outra. O objetivo era ler a literatura da língua alvo, já que no método em questão “a linguagem literária é considerada superior a linguagem falada e é portanto a linguagem que os alunos estudam”² (LARSEN-FREEMAN 200, p 18). Embora a literatura fizesse parte do processo, o ensino não era feito para propiciar interações reais entre os alunos, mas sim para acessar os textos em si.

Como não foi muito efetivo na preparação dos alunos para a comunicação na língua alvo, surge o Método Direto, que desvaloriza a forma escrita da língua nos primeiros estágios de aprendizagem, desestimulando, conseqüentemente, o uso da literatura. Ao invés disso, ele prioriza a produção oral dos alunos, “com uma escuta dos enunciados sem o auxílio do escrito e uma grande atenção à boa pronúncia” (MARTINEZ 2009, p. 52). A tradução é desencorajada e é esperado que a associação de significado à língua alvo seja feita diretamente. E os alunos devem fazer isso através da exposição à situações de comunicação.

A falta de base teórica do Método Direto levanta dúvidas sobre sua efetividade. Assim, surge o Método Áudio-Lingual, que difere do anterior por defender que os educandos precisam aprender a utilizar a língua alvo sem precisar parar para pensar. Novos vocabulários e padrões estruturais são apresentados através de diálogos memorizados por meio de constantes repetições, em que os erros são corrigidos. Após este método, veio a influente Abordagem Comunicativa, que surge da observação de que a capacidade de produzir frases precisas durante a aula não resulta na habilidade de se comunicar efetivamente. Dessa forma, era importante fazer com que os alunos possuíssem não só o conhecimento gramático/lexical da língua, mas também o conhecimento funcional, a fim de saber como agir apropriadamente frente a diferentes situações de comunicação. Nesse sentido, os alunos

² “literary language is considered superior to spoken language and is therefore the language that students study” (LARSEN-FREEMAN 200, p. 18)



precisam aprender que variadas formas podem ser usadas para performatizar uma função e que também uma única forma pode muitas vezes servir a uma variedade de funções. Eles devem ser capazes de escolher dentre estas a forma mais apropriada, dado o contexto social e os papéis dos interlocutores. Eles devem ser capazes de gerenciar o processo de negociação de sentido com seus interlocutores. Comunicação é um processo; conhecimento das formas da língua é insuficiente (LAERSEN-FREEMAN 2000, p. 128).³

Chegamos, então, a Teoria Sócio-Interacionista (TSI), que está baseada no trabalho de Vygotsky, para quem o indivíduo é um ser social; sua interação com o ambiente, bem como suas relações sociais são essenciais para a ampliação do seu conhecimento e seu desenvolvimento psicológico (SOUSA *et al.* 2010). Na TSI a interação é parte essencial do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a interação entre alunos em uma sala de aula de língua estrangeira é prova da efetividade da aprendizagem e a possibilidade de socialização entre alunos ou até mesmo com falantes da língua alvo facilita a aquisição da língua. Para Aimin (2013, p. 4):

A essência da linguagem é ser capaz de comunicar os pensamentos e sentimentos de um indivíduo a outra pessoa. Esse conceito de comunicação é uma das bases da TSI no aprendizado da língua [...]. A TSI acredita que a linguagem pode ser adquirida facilmente quando se permite que os alunos socializem e interajam seja com outros alunos ou com outros falantes da língua que eles estejam aprendendo.⁴

Finalmente, a Abordagem por Tarefas, que implica na realização de atividades pensadas de modo a engajar os alunos no alcance de algum objetivo, não necessariamente linguístico. Esses objetivos não tem um foco na língua no sentido tradicional, uma vez que não enfatizam a gramática ou aspectos fonológicos da linguagem. Na realização das tarefas, os alunos precisam discutir, ler algum texto ou fazer alguma produção para atingir o objetivo da atividade. De acordo com Harmer (2001), nessa abordagem “os alunos recebem uma tarefa para cumprir e somente quando ela é concluída o professor de fato discute a linguagem que foi utilizada, fazendo correções e ajustes onde o desempenho da tarefa dos alunos mostrou-se desejável” (HARMER 2001, p 87)⁵.

³ “need to know that many different forms can be used to perform a function and also that a single form can often serve a variety of functions. They must be able to choose from among these the most appropriate form, given the social context and the roles of the interlocutors. They must be able to manage the process of negotiating meaning with their interlocutors. Communication is a process; knowledge of the forms of language is insufficient (LARSSEN-FREEMAN, 2000, p.128)

⁴ “The essence of a language is to be able to communicate one’s thoughts and feelings to another person. This concept of communication is one of the foundations of SCT in language learning [...]. SCT believes that language can be acquired easily by allowing students to socialize and interact either with other learners or with the speakers of the language they are learning” (AIMIN 2013, p. 4).

⁵ “students are given a task to perform and only when the task has been completed does the teacher discuss the language that was used, making corrections and adjustments which the students’ performance of the task has shown to be desirable” (HARMER, 2001, p. 87)



As atividades apresentadas nesse artigo foram preparadas tendo em mente aulas de ILE que seguem os princípios do sócio-interacionismo e da Abordagem por Tarefas. Os conceitos de tais teorias foram tomados como base de nossa produção, uma vez que eles permitem que o professor ajuste o foco da aula de acordo com seus objetivos. Ademais, partem de uma visão do ser humano como um sujeito ímpar, levando em conta suas experiências e particularidades. Em outros termos, o resultado da tarefa depende sobremaneira do sujeito que a realiza. Em certo sentido, a leitura que se faz de uma composição literária também depende da singularidade do leitor, cujas experiências, sentimentos e associações influenciem na compreensão do texto. Assim, a união da TSI e da literatura pode ajudar os alunos a serem mais independentes no seu aprendizado, na realização de tarefas, já que as duas preservam um espaço maior para a expressão da singularidade do sujeito.

Observando a Abordagem por Tarefas, vemos que ela se divide em três estágios principais:

1. *Pré-tarefa*, momento em que o professor introduz o tema da aula e apresenta a tarefa a ser executada; 2. *Tarefa*, fase na qual se executa a tarefa, em duplas ou grupos pequenos. Nesse momento, as duplas/grupos também apresentam os resultados das suas discussões e da tarefa em si; finalmente, no estágio 3, a *Pós-Tarefa*, fase na qual “os alunos examinam e discutem características específicas de qualquer texto que tenham lido ou escutado para a tarefa e/ou o professor conduz alguma forma de prática de algum ponto linguístico que a tarefa tenha provocado” (HARMER, 2001, p. 87)⁶

Nessa abordagem, os alunos devem ter oportunidades para compartilhar suas experiências, não necessariamente no intuito de estarem corretos, mas para que consigam expressar suas ideias e pensamentos para outros. A literatura, por ser aberta a várias interpretações, é bastante adequada para promover esse tipo de interação, principalmente quando os alunos têm tempo para desenvolver suas próprias leituras e oportunidades de reflexão. Nas atividades que propomos, a Abordagem por Tarefas gera a possibilidade de negociar significados e mergulhar fundo no reino simbólico, levando a exploração de diferentes pontos de vista e também ao desenvolvimento das habilidades linguísticas.

A escolha de materiais

⁶ “students examine and discuss specific features of any listening or reading text which they have looked at for the task and/or the teacher may conduct some form of specific language features which the task has provoked” (HARMER, 2001, p. 87)



Ao lidar com literatura, o professor precisa levar em consideração alguns fatores na escolha dos textos. Dividiremos esses fatores em duas categorias: (i) fatores ligados ao tipo de curso e aos interesses dos alunos; e (ii) fatores conectados ao texto.

Ao escolher o texto literário, os professores precisam ter certeza que o material escolhido é apropriado ao curso que ensinam. Por exemplo, pode não ser proveitoso utilizar trechos do livro *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, em um curso de Inglês para Negócios. Porém, trechos desse mesmo livro podem ser usados em um curso de inglês com propósitos mais amplos. Para tanto, deve-se levar em consideração as características, os interesses e o nível de proficiência dos alunos. Se o texto selecionado é interessante para os alunos, aumenta-se a motivação para a leitura. De acordo com Aebersold and Field (1997), “o professor que conhece as preferências de seus alunos é capaz de fazer melhores escolhas” (AEBERSOLD & FIELD, 1997, p. 162)⁷

Com relação ao nível de proficiência em leitura, é necessário observar se o texto se encontra dentro ou fora dos limites de conhecimento dos alunos. Quando o texto e a tarefa estão **fora** do alcance dos alunos, o vocabulário desconhecido pode se tornar um problema; se eles insistirem na leitura, podem acabar perdendo o interesse no texto. Quando a obra literária está **dentro** deste limite, os alunos “podem não conhecer todos os fatos e detalhes, mas entendem o tema geral, as ideias principais e vários detalhes”. (AEBERSOLD & FIELD, 1997, p.41).⁸ Ou seja, apesar de não compreenderem todos os detalhes, os alunos são capazes de entender a ideia geral do texto. Como a literatura é vista aqui como uma forma de promover interação, de contribuir para a aprendizagem dos alunos a partir de um material autêntico, o mais importante é que eles se expressem livremente. Sendo assim, ser capaz de captar cada detalhe e compreender o texto corretamente não é o objetivo. É preciso garantir aos alunos oportunidades para interagir com o texto e, então, com outros alunos, trocando ideias e negociando significado. No entanto, ambas interações precisam ser conduzidas em uma base comum, por isso a importância de considerar o nível de proficiência.

Também pode-se levar em consideração a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos pontos da teoria de Vygotsky, que seria a distância entre o que o aluno consegue resolver sozinho (seu desenvolvimento real) e o que ele poderá ser capaz de fazer quando auxiliado por um adulto ou um par mais capacitado (desenvolvimento potencial). Pensando nisso, o professor pode preparar tarefas que permitam o desenvolvimento potencial dos alunos, a partir daquilo que eles já

⁷ “the teacher Who knows her students’ preferences Will be able to make wiser choices.” (AEBERSOLD & FIELD, 1997, p. 162)

⁸ “may not know all the facts and details, but they do understand the general topic, mosto f the main ideas, and several details”. (AEBERSOLD & FIELD, 1997, p.41).



conhecem. Através da interação, o desenvolvimento pode acontecer de forma autônoma e bem-sucedida (LANTOLF & THORNE, 2005)

Na segunda categoria, ao lidar especificamente com o texto, um dos aspectos a ser observado é a disponibilidade do material. Se o professor pretende trabalhar um romance, primeiro é importante analisar se a obra é acessível ou não. Se não for possível fazer com que todos os alunos tenham acesso ao material previamente selecionado, talvez seja necessário procurar outra obra. Ademais, o tamanho do texto também é importante; o professor deve levar em consideração se o tempo da aula é suficiente para trabalhar o texto, se é mais viável utilizar somente um trecho que toda a obra, e considerar ainda as informações prévias necessárias a compreensão, dentre outros aspectos.

Transformando literatura em tarefas

Como mencionado anteriormente, esse trabalho tem por objetivo apresentar algumas atividades que podem ser usadas no ensino de ILE. No entanto, antes de fazê-lo, é importante especificar que as tarefas não foram planejadas para que se ensinasse literatura. Com isso queremos dizer que a intenção não é fazer com que os alunos entendam as características específicas do gênero literário que eles estão lendo, mas que experimentem a língua, tentando novas possibilidades de interpretação, que explorem as possibilidades que o texto literário oferece. Dessa forma, o texto literário “passa a ser encarado como um elemento a partir do qual o aluno de LE pode produzir sentido e experimentar a língua, tendo, assim, acesso a informações culturais e linguísticas que complementariam sua aprendizagem da língua meta” (ALBUQUERQUE & SILVA, 2013, p. 135).

Apresentaremos agora quatro tarefas baseadas em literatura: (i) Escrita Criativa, (ii) Poema Hipertexto, (iii) Tradução intersemiótica e (iv) Leitura dramatizada.

i) Escrita Criativa

Nessa atividade, espera-se que os alunos continuem a história após ler e discutir um determinado texto. Como supõe-se que os alunos desenvolverão uma sequência de eventos, recomenda-se o uso de textos da tipologia narrativa. Para exemplificar, escolhemos o conto *The Death Disk*, de Mark Twain. Os procedimentos sugeridos são:

- Distribuição de cópias do conto, tendo excluído previamente o final da história;
- Leitura e discussão do texto pelos alunos, apresentando duas expectativas acerca do final do texto;



- Criação de um final para a história;
- Leitura do final original do conto;
- Evidenciação e comparação das produções dos alunos com a de seus pares, bem como com o final original do texto;

Se feita como atividade de grupo, essa tarefa promove uma interação guiada entre os alunos, permitindo que eles pratiquem e melhorem suas habilidades orais, além de ser um meio pelo qual eles podem expor suas opiniões acerca de um tema comum.

ii) *Poema Hipertexto*

A atividade proposta aqui é baseada na ideia apresentada por Albuquerque e Silva (2013), e consiste na criação de um poema hipertexto para lidar com possíveis problemas de vocabulário. Para esta atividade, é possível utilizar o poema *Negro*, de Langston Hughes e seguir os seguintes passos:

- O professor entrega cópias do poema aos alunos e promove a leitura;
- Após a leitura, encoraja a discussão sobre o conteúdo geral do texto;
- Com o suporte de um computador com acesso a internet, o professor pede aos alunos que criem um hiperlink de alguma palavra/verso/estrofe, que guiará o leitor para outra página que contenha informações passíveis de ajudar os leitor a entender o conteúdo do texto;
- Os alunos comparam e discutem suas próprias produções;

Para realização dessa atividade, é preciso que antes seja explicado aos alunos como produzir um hiperlink; no próprio processo de explicação e pesquisa de como realizar a tarefa, as informações e toda a interação devem acontecer na língua alvo. Não cremos que seja essencial ao leitor conhecer todas as palavras do texto, porém reconhecemos que um equívoco na compreensão de algum termo lexical importante pode influenciar na compreensão geral do texto. A realização desta tarefa transforma a pesquisa de vocabulário em algo útil não só para o aluno, já que o resultado do trabalho pode ser disponibilizado online.

iii) *Tradução Intersemiótica*

De acordo com Jakobson (1959/2000), a tradução intersemiótica é a interpretação de signos verbais pelo uso de signos não-verbais e vice-versa; em certo sentido, um tipo de adaptação. Baseados nessa afirmação, propomos uma atividade em que os alunos devem traduzir um texto literário sem usar a língua falada. Para exemplificar, utilizamos o conto *Birthday Party*, de Katharine Brush, em que um narrador observador retrata um jantar de casal, que aparentemente



começa bem, mas termina com uma cena provocada pelo marido, após uma surpresa feita pela esposa. O professor pode trabalhar da seguinte forma:

- Promoção da leitura do texto;
- Discussão sobre o conteúdo geral;
- Divisão da sala em pares/grupos, para que os alunos possam traduzir o texto para uma forma não-escrita da língua (fotografias, desenhos, pinturas das cenas, ou mesmo produzir um curta-metragem mudo sobre o conto, etc);
- Os alunos apresentam suas produções finais para o restante da turma.

Por causa do trabalho manual que essa tarefa requer, talvez não seja possível terminá-la em apenas uma aula. Ela desenvolve a compreensão que os alunos têm do texto, tornando possível a exploração de possibilidades interpretativas diferentes, essenciais à conversão do texto para uma outra linguagem; só pode verter o texto em uma outra linguagem, aquele que o explora profundamente. Ademais, essa atividade desafia a capacidade dos alunos de parafrasear, de recontar uma história, desenvolvendo, então, suas habilidades de comunicação.

iv) *Leitura dramatizada*

Essa tarefa é baseada nas técnicas utilizadas no teatro. Espera-se que os alunos leiam um texto na frente de seus colegas, interpretando, dando vida ao texto através do uso de inflexões verbais, de diferentes emoções e de outros recursos significativos. Para isso, é necessário primeiro conhecer a história, situá-la dentro de um contexto, através de diferentes perspectivas, que esclareçam sua ideologia e a função de cada personagem dentro da história, de modo a se recriar, na leitura em voz alta, a mensagem desejada. Como sugestão, pensamos no poema *So You Want to Be a Writer*, de Bukowski.

- Entrega de cópias dos poemas para os alunos, que farão uma primeira leitura do texto;
- Discussão geral sobre o tema;
- Divisão da sala em grupos, para que os alunos releiam o poema e tentem identificar as emoções transmitidas no decorrer do texto;
- Apresentação das leituras dramatizadas para o restante da turma.

Através da leitura dramatizada, é possível conhecer quanto os alunos compreenderam do texto, pois, para fazer um trabalho bem-sucedido, eles não podem estar focados apenas no vocabulário utilizado. Eles precisam focar na identificação do sentido e nos sentimentos e emoções que são transmitidos no texto, para então explorá-los através da voz.

Considerações finais



Esse trabalho veio da observação de que a literatura tende a ser desvalorizada pelos professores de inglês como língua estrangeira, embora seu uso traga benefícios para a aprendizagem. Assim, tivemos como objetivo aproximar a literatura das aulas de ILE através propostas de atividades sócio-interacionistas, baseadas no enfoque por tarefas, acreditando que o uso de gêneros literários diferentes promove o desenvolvimento integral da aprendizagem dos alunos. O uso de poemas, por exemplo, pode proporcionar aos alunos a possibilidade de produzir mais na língua-meta, bem como motivá-los a tentar ler mais. Collie e Slater (1987, p. 227) acreditam que, por causa de suas características específicas, “poemas são capazes de produzir uma forte resposta do leitor, e sua intensidade memorável motiva futuras leituras de poesia na língua estrangeira”⁹. Além disso, de acordo com Mendonza (2002), “a leitura do código escrito supõe o exercício de uma das habilidades linguísticas, mas intervém também no desenvolvimento genérico das outras habilidades”. (MENDONZA, 2012, p 16)¹⁰. Dessa forma, acreditamos que as atividades propostas estimulam a comunicação e a interação na língua alvo, bem com a ampliação de senso crítico dos alunos, trazendo resultados positivos em todas as habilidades de uso da língua. Isso acontece porque não leem o texto por si só, mas precisam realizar uma tarefa baseada na interpretação que extraem da composição, através da negociação de significado e da interação.

As atividades que apresentamos aqui são capazes de fazer com que os alunos se envolvam com sua própria aprendizagem, uma vez que não são formas comuns de se trabalhar a leitura do texto literário. Acreditamos ainda que essas atividades possam produzir e intensificar o desejo de leitura na língua-meta, uma vez que são uma forma prazerosa de lidar com a língua. Defendemos, portanto, a necessidade de realização de outras pesquisas como esta, já que a literatura ainda é pouco discutida no campo do ensino de línguas.

REFERENCIAS

AEBERSOLD, Jo Ann. FIELD, Mary Lee. **From Reader to Reading Teacher**. New York: Cambridge University Press, 1997.

⁹ “poems are capable of producing strong response from the reader, and this memorable intensity motivates further reading of poetry in the foreign language” (COLLIE & SLATER, 1987, p227)

¹⁰ “La lectura Del código escrito supone el ejercicio de una de las habilidades linguísticas, pero intervine también em el desarrollo genérico de las otras habilidades” (MENDONZA, 2002, p 16)



AIMIN, Liang. The Study of Second Language Acquisition Under Socio-Cultural Theory. **American Journal of Education Research** p. 162-167. 2013. Available in <<http://pubs.sciepub.com/education/1/5/3/#>>. Accessed in September, 29th, 2014.

ALBUQUERQUE, Thays. SILVA, Tiago. Como trabalhar a Literatura em aulas de Língua Estrangeira? In. NÓBREGA, Daniela G. de Araújo. (org.) **Formação Docente em Línguas Estrangeiras** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Pearson Education, 2007

COLLIE, Joanne. SLATER, Stephen. **Literature in the Language Classroom: a resource of ideas and activities**. Cambridge University Press, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa?** São Paulo: Atlas, 2002.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**, London: Longman, 2001.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation (1959). In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The translation studies reader**. London: Routledge, 2000. p. 113-118.

LANTOLF, James P., THORNE, Steven L. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. The Pennsylvania State University, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University Press, 2000.

LOMONICO, Michael. **Why We Teach Literature (and How Could We Do It Better)**. The Minnesota English Journal, Fall 2006.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDONZA, Antonio Fillolla. **Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa**. 2002 Available in: <<http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=30280>> Accessed in: November, 22th, 2013.

SOUZA, Ana Paula Ramos de; STEFANELLO, Carla Adiers; SPILMANN, Ivomar Antônio. A concepção sociointeracionista no ensino de inglês: o professor e o livro didático. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n.1, p. 23-52, jan-jun 2010. Available in: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/226/16>>. Accessed in: September, 29, 2014.

WINTERSON, Jeanette. **Why Be Happy When You Could Be Normal?** United States: Grove Press, 2012