



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
FACULDADE DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES - FALLA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS INGLÊS**

**GLAUBER FILIPE NASCIMENTO FERREIRA**

**ENTRE PALAVRAS NÃO DITAS: UMA REFLEXÃO ACERCA DO  
DESPROVIMENTO DA LITERATURA NAS AULAS  
DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL**

**CAMPINA GRANDE  
2024**

GLAUBER FILIPE NASCIMENTO FERREIRA

**ENTRE PALAVRAS NÃO DITAS: UMA REFLEXÃO ACERCA DO  
DESPROVIMENTO DA LITERATURA NAS AULAS  
DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA), associado ao Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Ensino de Literatura

**Orientador:** Prof. Me. Thiago Rodrigo de Almeida Cunha.

**CAMPINA GRANDE  
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F383e Ferreira, Glauber Filipe Nascimento.

Entre palavras não ditas: uma reflexão acerca do desprovimento da literatura nas aulas de língua inglesa no Brasil [manuscrito] / Glauber Filipe Nascimento Ferreira. - 2024.

31 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Faculdade de Linguística, Letras e Artes, 2024.

"Orientação : Prof. Me. Thiago Rodrigo de Almeida Cunha, Coordenação do Curso de Letras Inglês - FALLA".

1. Ensino de língua inglesa. 2. Ensino de literatura. 3. Literatura inglesa. I. Título

21. ed. CDD 372.652 1

GLAUBER FILIPE NASCIMENTO FERREIRA

ENTRE PALAVRAS NÃO DITAS: UMA REFLEXÃO ACERCA DO  
DESPROVIMENTO DA LITERATURA NAS AULAS  
DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado à Faculdade de Linguística, Letras  
e Artes (FALLA), associado ao Curso de  
Letras Inglês da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial para obtenção  
do título de Licenciado em Letras Inglês.

Área de concentração: Literatura Inglesa

Aprovado em: 21/11/2021

100

**BANCA EXAMINADORA**

Thiago Rodrigo de Almeida Cunha  
Prof. Me. Thiago Rodrigo de Almeida Cunha (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Rivaldo Ferreira da Silva  
Prof. Me. Rivaldo Ferreira da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aurielle Gomes dos Santos  
Profa. Ma. Aurielle Gomes dos Santos  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida, de sangue, de coração, em carne ou memória, reais e imaginárias. Nossos encontros me tornou o homem que sou.

“A literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra”.

(Rildo Cosson)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>REVISITANDO A LITERATURA INGLESA NO BRASIL .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1</b>	<b>O ensino de LI no Brasil Imperial .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2</b>	<b>O ensino de LI no Brasil Republicano .....</b>	<b>9</b>
<b>2.3</b>	<b>O ensino de LI a partir da LDB .....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>RAZÕES PARA A CARÊNCIA DO CONTEÚDO LITERÁRIO NA SALA DE AULA .....</b>	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>A LITERATURA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....</b>	<b>17</b>
<b>5</b>	<b>POSSÍVEIS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LITERATURA .....</b>	<b>20</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>25</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>26</b>

**ENTRE PALAVRAS NÃO DITAS: UMA REFLEXÃO ACERCA DO  
DESPROVIMENTO DA LITERATURA NAS AULAS  
DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL**

**BETWEEN THE UNSAID: A REFLECTION ON THE ABSENCE OF  
LITERATURE IN ENGLISH CLASSES IN BRAZIL**

Glauber Filipe Nascimento Ferreira<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este trabalho tem o objetivo geral de entender o modo negligente como se reproduziu o ensino de literatura nas aulas de Língua Inglesa no Brasil. Para isso, têm-se como objetivos específicos investigar a retrospectiva histórica da literatura inglesa no Brasil e discorrer sobre as razões que podem ter contribuído para o desprezo, além de explorar como a literatura pode ser implementada em sala de aula. A pesquisa é de caráter bibliográfico e qualitativo, dado que a análise foi feita a partir de conhecimentos já estudados e materiais existentes sobre o ensino de literatura. A pesquisa fundamenta-se dos argumentos de Oliveira (1999), Moita Lopes (1996), Mota (2010), Collie e Slater (1987), Cosson (2006), Aguiar e Bordini (1993) e outros estudiosos sobre o tópico abordado. Conclui-se em princípio que historicamente não houve interesse das políticas brasileiras em dar importância à literatura na disciplina de inglês, visto que a aprendizagem da língua visava fins de trabalho e economia. Além disso, o sistema educacional brasileiro ainda sofre para ofertar um ensino integral do inglês ao não apresentar um currículo nacional que promove a presença da literatura, reforçando certa herança histórica de colonialidade na instrução da língua. Como também, uma infraestrutura escassa de recursos e qualificação. Essas implicações acabam culminando para tal cenário.

**Palavras-Chave:** Língua Inglesa; Literatura; Ensino; Brasil.

**ABSTRACT**

The general objective of this paper is to understand the negligent way in which literature teaching has been reproduced in English language classes in Brazil. To this end, the specific objectives are to investigate the historical retrospective of English literature in Brazil and discuss the reasons that may have contributed to this neglect, in addition to exploring how literature can be implemented in the classroom. The research is bibliographical and qualitative in nature, since the analysis was made based on previously studied knowledge and existing materials on the teaching of literature. The research is based on the arguments of Oliveira (1999), Moita Lopes (1996), Mota (2010), Collie and Slater (1987), Cosson (2006), Aguiar and Bordini (1993), and other scholars on the topic addressed. The conclusion is that historically there has been no interest in Brazilian policies in giving importance to literature in the English discipline, since learning the language was aimed at work and economic purposes. Furthermore, the Brazilian educational system still struggles to offer comprehensive English teaching by not presenting a national curriculum that promotes the presence of literature, reinforcing a certain historical legacy of coloniality in the instruction of the language. As well as a scarce infrastructure of resources and qualifications. These implications end up culminating in this scenario.

**Keywords:** English Language; Literature; Teaching; Brazil.

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de licenciatura em Letras - Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba - PB; glauber.ferreira@aluno.uepb.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura pode se apresentar como um componente-chave do ensino da Língua Inglesa (doravante LI), proporcionando aos alunos a chance não apenas de explorar o idioma de maneira criativa e expressiva, mas também de promover o pensamento crítico e a compreensão cultural. Destacando também que a presença de textos literários na sala de aula se faz necessária e de suma importância, pelo fato de oportunizar que o aluno conheça a história da literatura. Conforme Oliveira e Lago (2020), é indiscutível que o estudo de línguas estrangeiras (LE) possibilita o acesso ao conhecimento de diversas culturas. No campo metodológico, há diversas maneiras de abordar questões relacionadas a aspectos comportamentais, éticos e políticos de um país ou grupo específico fora do país de língua materna.

Porém, há um consenso de que a literatura tem sido significativamente desprezada nas aulas de LI nos ambientes educacionais. De acordo com Moita Lopes (1996, p. 82), a exclusão da literatura nas aulas de inglês no Brasil negligencia a importância da cultura como elemento central na aprendizagem de uma língua estrangeira e limita o repertório linguístico e cultural dos alunos. Esse cenário pode ser justificado devido a um enfoque utilitarista, que prioriza o ensino de gramática e vocabulário funcional para objetivos práticos e profissionais, deixando de lado o repertório cultural mais profundo que a literatura proporciona.

Ao observar a lacuna existente da literatura no ensino de inglês, cenário esse que perceberemos não ser uma realidade recente na aprendizagem da língua estrangeira no Brasil, notou-se a viabilidade de elaborar um projeto de pesquisa com ênfase na reflexão sobre as razões que levam essa área da língua a sofrer exclusão no ambiente escolar, apesar de apresentar tamanho potencial como ferramenta pedagógica e como um meio para o desenvolvimento linguístico, cultural e cognitivo dos alunos.

Sendo assim, esse material tem o objetivo geral de analisar o modo como se desenvolveu o ensino de literatura nas aulas de LI no sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, provocar reflexões sobre tal desprovimento. Para chegar a esse entendimento, têm-se como objetivos específicos investigar a retrospectiva histórica da literatura inglesa no Brasil e discorrer sobre as razões que podem ter contribuído para o desprezo, além de explorar como a literatura pode ser implementada em sala de aula.

Na seção de fundamentação teórica teremos os seguintes tópicos. No (i) revisitando a literatura inglesa no Brasil, será descrita a trajetória da Língua Inglesa na educação brasileira com suporte de materiais de Oliveira (1999) e Paiva (2005); no (ii) razões para a carência do conteúdo literário em sala de aula, faremos um diagnóstico dos principais motivos que podem ter causado a ausência da mesma a partir de estudos de Moita Lopes (1996) e Mota (2010); no (iii) a literatura como ferramenta metodológica de ensino, com a investigação dos benefícios e (iv) possíveis abordagens para o ensino de literatura, de acordo com ideias de Collie e Slater (1987), Cosson (2006), Aguiar e Bordini (1993), e demais autores. Por fim, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa.

Quanto à metodologia, classificamos este trabalho como de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, uma vez que será desenvolvido por meio de estudos publicados (Prodanov e Freitas, 2013).

## 2 REVISITANDO A LITERATURA INGLESA NO BRASIL

A partir desta seção começaremos a discussão sobre por quais razões nunca se houve, de fato, ênfase na literatura no ensino da LI no Brasil. Através desta análise, iremos explorar as questões e implicações que envolvem a literatura inglesa no contexto brasileiro, levando em consideração fatores como políticas educacionais, abordagens pedagógicas e barreiras culturais. Para dar início ao tema, traçamos a história do ensino de LI desde o período colonial até os dias atuais no contexto educacional brasileiro.

### 2.1 O ensino de LI no Brasil Imperial

A instrução de literatura no ensino de LI no Brasil possui um complexo contexto histórico que tem sido influenciado por fatores políticos, sociais e educacionais no decorrer dos anos. Ao longo da história, essas influências moldaram a presença e o valor atribuído à literatura nessa circunstância. Compreender o contexto histórico é fundamental para observar as diversas transformações no decurso do tempo que o ensino de literatura sofreu e para refletir sobre as razões pelas quais a mesma, muitas vezes, foi e permanece sendo desvalorizada e excluída das aulas de LI.

Durante o período colonial brasileiro, a presença de colonizadores ingleses em terras tupiniquins trouxe consigo uma valorização das línguas estrangeiras e suas culturas, fazendo, assim, com que uma inicial propagação das respectivas literaturas se apresentasse como resolução. A colonização portuguesa tinha como objetivo principal a exploração econômica e a catequização dos povos indígenas. Nesse contexto, a educação não era entendida como primazia, pois o trabalho voltado para a atividade agrícola, efetivado nos movimentos braçais e de força física, não requeria qualquer conhecimento ou formação específica. Tudo ocorria com a exploração da matéria-prima e mão de obra escrava dos povos indígenas e posteriormente dos negros. No entanto, os indígenas foram o principal alvo desse plano de desenvolvimento econômico e intenção religiosa.

O fato é que o indígena se encontrava à mercê de três interesses, que ora se complementavam, ora se chocavam: a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador, o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho (Aranha, 2006, p. 141).

O grande pontapé para a história do ensino da LI no nosso país foi o ano de 1837, quando o colégio de D. Pedro II, no Rio de Janeiro, foi criado. Na época, a LI ainda não apresentava a característica global dos dias atuais. Como mencionam Lima e Quevedo (2008), o inglês ainda não era considerado a língua universal, perdendo na época para o francês, e o colégio contribuiu para o ensino de línguas estrangeiras modernas, dando início à história da LI nas escolas brasileiras.

Porém, a literatura em LI tinha uma presença muito limitada nas aulas e nos currículos educacionais. Parafraseando Oliveira (1999, p. 28), o ensino de inglês era restrito a objetivos mais imediatos, como o aumento do tráfico e das relações comerciais entre as nações portuguesa e inglesa - consequência da abertura dos portos ao comércio “estrangeiro”. Sendo assim, uma disciplina complementar aos estudos primários, o inglês era utilizado apenas

como uma nova opção no incipiente mercado de trabalho da época, ao contrário do francês, que era exigência para o ingresso nas academias do Império.

Ao longo do século XIX, o ensino de LI no Brasil passou por algumas mudanças significativas em relação à inclusão da literatura. Esse período foi marcado por consecutivas reformas nas políticas educacionais brasileiras, o que resultou em um ensino desorganizado da LI nas chamadas escolas secundárias, com recorrentes alterações na carga horária ou sendo classificado como disciplina optativa. Apesar de, como destaca Oliveira (1999, p. 166) em 1870, a reforma do então Ministro do Império, o Conselheiro Paulino de Souza, tentar incorporar ingredientes culturais ao programa de inglês - “leitura, análise, composição e recitação” e “história da língua, leitura, tradução e apreciação literária dos clássicos”. O ensino de inglês

se manteve voltado para finalidades exclusivamente práticas, exigindo do aluno apenas os conhecimentos gramaticais necessários à leitura, versão e tradução de textos escritos – habilidades que eram cobradas nos exames de preparatórios das academias (Oliveira, 1999, p. 166).

O fracasso da inclusão de aspectos culturais no ensino de LI durante o período pode ser justificado devido à superficialidade e à inconsistência dessa iniciativa, que falhou em reconhecer a literatura como uma ferramenta de ampliação do repertório crítico e interpretativo dos alunos.

Diante do que foi exposto, nota-se que houve alterações em relação ao ensino de LI em quase todo o período. Partimos dos primeiros anos de colônia no Brasil, onde temos a língua apenas como instrumento unicamente para trabalho, onde sua aprendizagem por completa não era estimulada. Ao centralizar a educação em um idioma com finalidade utilitária, o poder político do Brasil Imperial impôs ao sistema educacional um modelo elitista e colonial, priorizando as línguas estrangeiras que serviam interesses das classes dominantes, enquanto negligenciava a valorização de saberes e culturas locais.

Também visualizamos que as inúmeras reformas aplicadas nos anos posteriores fizeram com que a LI tivesse sua importância minguada para com os estudos, visto que os sucessivos decretos mudavam constantemente sua obrigatoriedade e tempo de aprendizado. Como para a comunicação entre as pessoas, uma vez que a política linguística dos anos 40 aos 80 não legitimou as práticas sociais de uso do idioma inglês. Veremos como tais modificações se apresentaram nos anos de República do país no próximo tópico.

## **2.2 O ensino de LI no Brasil Republicano**

As reformas nos anos de República não conseguiram alterar o quadro do ensino de inglês já desenhado nos tempos do Império no século XX, chegando até a retardar um possível desenvolvimento da matéria. A valorização do ensino instrumental da LI e a ênfase na comunicação oral mantiveram a diminuição do espaço para a literatura nas salas de aula, sendo estudada como matéria isolada. Oliveira (1999) enfatiza que as demais línguas vivas, incluindo o inglês, que haviam adquirido um pequeno tratamento literário com a reforma anterior, voltaram a ter o aspecto pragmático que as caracterizava desde a sua implantação no país.

Em 1931, com a reforma do Ministro Francisco Campos, todas as disciplinas escolares foram especificadas com certos objetivos, conteúdos e metodologias. Oliveira (1999) aponta

que com tal regulamento, começou a ser enfatizado o “sistema fonético estrangeiro” e a “leitura de textos fonética e ortograficamente escritos”, o que fez com que o ensino das línguas vivas estrangeiras logo passasse a ter um método oficial: o “método direto intuitivo”, segundo o qual a língua estrangeira deveria ser ensinada na própria língua estrangeira (Oliveira, 1999, p. 170).

Essas mudanças priorizaram o desenvolvimento de habilidades comunicativas, muitas vezes em detrimento do estudo da literatura, causando impactos diretos na inclusão da literatura no ensino de LI, que mesmo com objetivos, conteúdos e metodologias sistematizados ainda era ensinada isoladamente no programa de Literatura Geral, que tinha como o objetivo principal ampliar a visão dos estudantes para além da literatura nacional, proporcionando um panorama mais abrangente e universal. Contudo, a literatura, por ser considerada uma disciplina artística e cultural, muitas vezes foi vista como algo distante das necessidades práticas dos estudantes e do mercado de trabalho.

Nos anos seguintes, a educação no Brasil continuou a passar por reformas, até que em 1951, uma lei assinada pelo novo Ministro da Educação, Simões Filho, simplificou o currículo do ensino secundário e, entre outras mudanças, retirou o estudo da literatura inglesa do programa da disciplina de inglês. Assim, a disciplina de inglês passou a focar apenas no aprendizado do idioma, sem enfoque em sua literatura.

Nota-se como o Brasil Republicano manteve a visão utilitarista e funcionalista do ensino de inglês, que se concentrou nas habilidades comunicativas e práticas, relegando a literatura a um papel secundário. Oliveira (1999) salienta que ao longo do século XX, continuaram-se as implementações de diversas reformas que reforçaram essa orientação pragmática, refletindo uma perspectiva educacional que valorizava o inglês apenas como ferramenta de comunicação e acesso ao mercado de trabalho, ao invés de promover uma formação cultural e crítica.

É possível apontar uma crítica ao citado método intuitivo direto, pois, conforme Bobkina e Dominguez (2014), tal abordagem negligenciou o valor da literatura como recurso educacional, limitando o aprendizado de inglês a aspectos instrumentais e deixando de explorar a literatura como uma via de desenvolvimento crítico, cultural e estético. Essas reformas buscavam modernizar a educação, distanciando-se do modelo tradicional herdado do período imperial, mas se realizavam como avanços no ensino comunicativo, revelando uma exclusão da literatura que privou os estudantes de um contato com tradições literárias que poderiam enriquecer o repertório cultural e permitir uma compreensão mais profunda da língua.

Ao focar apenas na funcionalidade da LI, o sistema educacional brasileiro do período persistiu em contribuir para uma visão limitada da aprendizagem de inglês, que poderia ter sido uma oportunidade de promover a compreensão intercultural e o enriquecimento intelectual dos estudantes. E em um cenário onde a globalização, propriamente nomeada, era crescente, a literatura carregava o potencial de oferecer uma compreensão mais ampla dos contextos culturais e históricos que moldam a língua, permitindo ao aluno não apenas falar, mas pensar e refletir dentro desse novo idioma.

### 2.3 O ensino de LI a partir da LDB

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a partir de 1961, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil passou por uma série de transformações, ao começar com a reformulação do currículo escolar, substituindo os níveis de “ginásio” e “científico” pelos recorrentes 1º e 2º graus. Nessa lei, o ensino de Língua Estrangeira (LE) foi o único componente do núcleo comum com obrigatoriedade parcial para o 1º grau.

Dez anos depois, a LDB de 1971 reduziu a duração total da escolaridade de 12 para 11 anos, com oito anos para o 1º grau e três para o 2º grau. Esse novo modelo, focado na formação profissionalizante, resultou em uma significativa diminuição da carga horária de LE, “agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento” (Leffa, 1999, p. 10). Consequentemente, muitas escolas eliminaram o ensino de LE no 1º grau e reduziram sua carga horária no 2º grau para apenas uma hora semanal.

Neste contexto, significa que o ensino de LE não era considerado uma disciplina essencial ou obrigatória e, portanto, sua inclusão no currículo ficava a critério de cada escola, dependendo dos recursos e condições disponíveis. Ou seja, o ensino de LE não era uma prioridade e só seria oferecido se a instituição tivesse capacidade para isso, como professores qualificados e carga horária disponível. Essa flexibilização resultou em uma redução drástica do ensino de LE, pois muitas escolas, devido às limitações, acabaram excluindo a disciplina ou oferecendo-a com uma carga horária mínima.

Como consequência da ineficiência do ensino de línguas estrangeiras na maioria dos colégios, associada à grande necessidade de domínio de uma LE no mundo moderno, principalmente o inglês, Oliveira (1993) enfatiza que o aprendizado de tal língua é deslocado para os cursos livres de línguas causando uma grande proliferação dos cursos comerciais operando no Brasil a partir dos anos 60.

Nenhuma das atualizações da LDB incluiu uma ênfase específica no ensino de literatura nas aulas de inglês no Brasil. Desde a primeira LDB em 1961, e também com a reformulação de 1971 e a mais recente de 1996, o ensino de inglês no Brasil tem se concentrado majoritariamente nas habilidades linguísticas básicas, como leitura, escrita, compreensão auditiva e, mais recentemente, a comunicação oral.

A LDB de 1996 trouxe um avanço ao consolidar o ensino de línguas estrangeiras modernas como parte obrigatória do currículo de ensino fundamental e médio, mas não especificou o estudo de literaturas estrangeiras. Paiva (2005) comenta sobre as limitações que a LDB impôs ao estudo de literatura nas aulas de inglês: “As diretrizes curriculares, ao priorizarem habilidades comunicativas, deixam pouco espaço para uma abordagem mais profunda que inclua a literatura, ainda que esta possa enriquecer a compreensão cultural” (Paiva, 2005, p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualizada na década de 2010 e ligada à LDB, também propôs um ensino mais comunicativo e prático da língua, que inclui contextos culturais e históricos, mas a literatura inglesa ou de qualquer outra língua estrangeira não foi formalmente incorporada no currículo obrigatório.

Sobre o ensino de literatura, a BNCC, em 2018, não vai considerar como componente curricular, promovendo a ideia de que o tema não teria um lugar de importância no currículo.

Por outro lado, traz o aspecto literário como relevante para a formação do leitor e de um cidadão com capacidade crítica, ao expor que a “literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo” e “cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir” (Brasil, 2018, p. 491). Para isso, o documento indica uma abordagem que contempla a “cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos” (Brasil, 2018, p. 478) do contexto social atual.

Visualizamos que houve uma mínima atenção na questão da literatura na BNCC, pois antes o foco literário era resumido nas estratégias e habilidades de leitura, com sua atualização temos um foco na intertextualidade e na produção e recepção de textos, possibilitando certa posição crítica do aluno, mesmo que esses não sejam todos textos literários.

Restringindo-se ao ensino de inglês, agora considerado Língua Franca, a BNCC vai determinar 5 eixos que devem ser desenvolvidos com os alunos em relação à língua. Nos eixos de leitura e escrita, é dito como importante o contato e interação com textos (não necessariamente literários) escritos em inglês. Atividades de produção de textos fundamentados nos eixos de conhecimentos linguísticos que promovem reflexão e análise sobre as estruturas do idioma colocadas em práticas. Todo esse trabalho está amarrado pelo eixo da dimensão intercultural da língua, que busca mostrar que a linguagem faz parte da cultura dos povos e que essas culturas na sociedade contemporânea estão em um processo contínuo de interação.

A BNCC trata a LI de forma discursiva, ampliando a visão de documentos anteriores que focavam no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. Além do domínio da leitura, o documento privilegia o desenvolvimento completo do aluno para que ele seja capaz de circular no mundo que hoje está totalmente interligado. A BNCC parece querer abandonar a visão mais tecnicista do inglês que impera nas escolas, propondo que o estudo do léxico e da gramática tenha como foco ajudar os alunos a entender de forma indutiva o funcionamento da língua. Na prática, trabalhar o uso discursivo em sala de aula.

Quanto à literatura em língua estrangeira, a BNCC apenas relata que “o ensino de língua estrangeira moderna, com foco em comunicação e interação cultural, não exige obrigatoriedade de componentes literários, mas destaca aspectos culturais” (BNCC, 2018, p. 234). Dessa forma, a literatura na disciplina de inglês permaneceu, em geral, no âmbito dos cursos superiores de Letras e programas de ensino bilíngue ou escolas particulares que optem por um aprofundamento adicional. Perpetuando-se assim, durante décadas, o conceito comum de que é necessário ter dinheiro para aprender inglês, privando as classes populares do acesso a esse conhecimento tão importante.

Observa-se a persistente negligência da literatura como parte integrante do ensino de inglês, mesmo em reformas que buscaram ampliar o escopo educacional. Podemos apontar que a ênfase constante no desenvolvimento de habilidades práticas e comunicativas, conforme exemplificado nos documentos citados, retrata novamente uma visão tecnicista e utilitária do ensino de inglês. É preciso entender que a literatura não é apenas um recurso para compreender a linguagem, mas através dela é possível enriquecer significativamente a formação dos estudantes em diversidade cultural, histórica e humana. Ao deixar de lado esse aspecto, a educação brasileira perpétua uma visão limitada da aprendizagem de línguas, restrita ao instrumental e ao mercadológico.

Críticas também podem ser feitas ao tratamento insuficiente de aprendizado da língua devido à disparidade no acesso ao ensino de inglês de qualidade. Há décadas, o ensino eficiente de LI foi relegado a cursos livres e instituições privadas, excluindo assim camadas da população que não têm acesso a esses recursos. Essa desigualdade reflete um problema estrutural do sistema educacional brasileiro, onde o domínio do inglês — e o acesso à sua cultura e literatura — se torna um privilégio associado ao poder aquisitivo, exacerbando as diferenças sociais e culturais. Simplesmente não há investimento.

Na próxima seção examinaremos as principais razões para que a negligência com a literatura aconteça atualmente.

### 3 RAZÕES PARA A CARÊNCIA DO CONTEÚDO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Percebe-se que durante a história aspectos políticos, culturais e educacionais influenciaram fortemente em como o ensino de LI em território brasileiro foi empregado. No contexto do ensino de inglês no Brasil, se adentrarmos mais no assunto, é possível identificar diversas razões que contribuíram para o desprovimento da literatura nas aulas. Uma dessas razões está relacionada à adoção de abordagens de ensino que priorizam o enfoque comunicativo.

A abordagem comunicativa, por exemplo, é uma perspectiva pedagógica que enfatiza a utilização prática da língua estrangeira, priorizando a comunicação oral e a interação entre os alunos. Conforme menciona Almeida Filho (1986, p. 86), “uma abordagem comunicativa depende, em última análise, de uma noção de competência e atuação comunicativas”. Nessa perspectiva, a literatura muitas vezes foi relegada a um papel secundário, visto que o ensino com base na competência comunicativa “busca ensinar aos alunos as habilidades básicas a fim de prepará-los para situações que normalmente encontram na vida diária” (Richards, 2006, p. 81).

A literatura, por sua natureza mais complexa e contemplativa, pode não se encaixar facilmente na dinâmica e nas demandas da abordagem comunicativa. Ela requer um tempo dedicado à leitura, análise e interpretação de textos literários, o que pode entrar em conflito com a ênfase na comunicação imediata e no uso prático da língua. O cenário se agrava quando essa falta de contato com a literatura é presente também na língua materna.

Mota (2010) destaca esse cenário como um dos motivos para a ausência do uso de textos literários nas aulas de língua inglesa, pois existe uma distância entre os alunos e os professores em relação ao uso efetivo dos textos literários nas aulas, tanto de língua inglesa quanto em língua portuguesa. Esse distanciamento dos textos acontece pelos currículos escolares, no Brasil, se apropriarem da literatura apenas como um meio de ensino de conteúdos gramaticais, sem levar em consideração as representações culturais, identitárias, históricas e sociais, representações essas que contribuem “[...] no processo de leitura de mundo e de conhecimento de si e do outro, que suscitariam no aprendiz a compreensão sobre a relação entre os conteúdos aprendidos em uma aula de idiomas e o contexto que o envolve” (Mota, 2010, p. 104).

Outra razão que influencia a ausência da literatura no ensino de inglês é a ênfase dada aos aspectos instrumentais do idioma. Geralmente introduzido como ESP (*English for specific Purposes*) ou inglês para fins específicos. Seguindo o pensamento de Robinson (1980), a

abordagem de ESP é objetiva e visa o desempenho bem-sucedido de funções ocupacionais e educacionais, pois é baseada em uma análise rigorosa das necessidades dos alunos e deve ser “feito sob medida”. O ensino de inglês no Brasil é frequentemente voltado para objetivos práticos, como a capacidade de se comunicar em situações cotidianas e profissionais. Desse modo, a literatura pode ser considerada menos relevante, uma vez que não é diretamente aplicável a esses propósitos instrumentais, resultando em sua exclusão das aulas.

Logo, oportunizar aos alunos o conhecimento de realidades que sequer imaginam existir e, em consonância, um enriquecimento cultural e contar com as habilidades linguísticas para o aprendizado de língua inglesa, é uma oportunidade relevante. Mota (2010) salienta que a literatura na sala de aula de língua inglesa não deve se limitar a um meio de ensino que priorize a gramática ou habilidades orais, mas deve também atuar como um aporte para a discussão de temas presentes na própria literatura oferecida aos alunos.

Limitar a literatura a um suporte para a prática de gramática ou habilidades orais é ignorar seu papel como um recurso de desenvolvimento crítico e cultural. Como praticar um ensino mais significativo, se as aulas não transcendem as estruturas linguísticas? Ao abordar temas presentes nas obras literárias, é possível fomentar discussões que conectem o aprendizado da língua a questões de múltiplos campos, que podem enriquecer o repertório dos estudantes e promover o pensamento reflexivo.

A (des)formação dos professores de inglês também desempenha um papel importante nesse desprovimento, dado que muitos professores não possuem uma formação específica em literatura ou não receberam preparação adequada para incluí-la em suas práticas pedagógicas. A falta de conhecimento, confiança e recursos para trabalhar com textos literários pode tornar a incorporação da literatura um desafio para esses professores. Pereira, Teixeira e Pereira (2021) discorrem que

nos cursos de formação de professores de Língua Inglesa, discutimos a respeito das metodologias mais efetivas para promover esse aprendizado, buscando, sempre, uma objetividade que frequentemente distancia as áreas da linguística aplicada, de um lado, e dos estudos literários, de outro, criando, como resultado, uma falsa dicotomia entre língua e literatura. O estudo de literaturas estrangeiras nesses cursos, mais especificamente, fica limitado a servir como bagagem cultural e exposição à língua-alvo. Pouco ou nada se discute sobre como os professores poderiam explorar os textos literários nas suas aulas de Língua Inglesa, embora muito já se fale a respeito da utilização da literatura no ensino de língua materna (Pereira; Teixeira; Pereira, 2021, p. 7).

Santos (2015) enfatiza que essa falta de conhecimentos por parte dos docentes gera alguns mitos sobre o trabalho com a literatura em sala de aula, tais como: é gênero próprio para ensinar cultura; complexo em ser trabalhado; não é texto autêntico; e não é próprio para o exercício comunicativo.

Com isso, fica clara a emergência em formar professores para os desafios em tempos de comunicação multimodal. O professor que trabalha com linguagem e literatura precisa do conhecimento semiótico e digital muito mais do que antes, devido a toda a aceleração digital. É necessário que novas abordagens sejam aprendidas (formação continuada) tendo consciência de que muitos dos conceitos teóricos aprendidos durante a graduação em Letras não são aplicados no ambiente escolar, uma vez que a educação básica nunca buscou formar críticos literários, no máximo apenas leitores de literatura.

Agora, pensamos que os professores que tenham formação e/ou capacidade para utilizar a literatura nas suas aulas e, ainda assim, não o fazem. A desmotivação por parte dos professores em tomar tal atitude prevalece. Limitações de tempo e currículo que o ensino de LE no Brasil, incluindo o inglês, muitas vezes enfrenta no currículo escolar, colaboram com essa realidade. O foco nas habilidades básicas, como gramática e vocabulário, pode deixar pouco espaço para a inclusão da literatura.

Além disso, a disponibilidade limitada de materiais didáticos e recursos voltados para a literatura em inglês contribui para a ausência na sala de aula. A falta de livros, textos e atividades adequadas dificulta a inclusão da literatura como um recurso significativo no ensino de inglês. A escassez de materiais relevantes e acessíveis pode desencorajar os professores e limitar suas opções ao planejar suas aulas. Santos (2015), indaga que

o texto literário (TL) ainda é um gênero textual pouco utilizado nos materiais didáticos elaborados para a sala de aula. Contribui para essa ausência o fato de que os livros didáticos de LE, em sua maioria, não apresentem propostas com esse gênero. Quando elas existem, aparecem para ensinar um aspecto da cultura da língua meta aprendida ou para fixar e aplicar um ponto gramatical ou lexical determinado (Santos, 2015, p. 41).

A escassez de conteúdo autêntico em inglês, incluindo textos literários e até não literários, que incentivem o hábito de ler e o aprimoramento de estratégias de compreensão auditiva, oral e escrita, contribui para o desinteresse dos estudantes em aprender a se expressar em inglês. O texto literário, enquanto componente da linguagem, pode auxiliar no aprimoramento das competências comunicativas dos estudantes. A literatura, como elemento da linguagem e com toda a sua riqueza contextual, quando devidamente explorada em sala de aula, estabelece um ambiente favorável para o crescimento comunicativo. Segundo Silva e Pereira (2017, p. 72), o espaço destinado à utilização de obras literárias oferece diversas e variadas oportunidades para o aprimoramento das habilidades de comunicação.

O sistema educacional brasileiro em si já não é propício para oferecer um ensino de inglês de qualidade a todos os estudantes. A oferta de inglês nas escolas públicas e até em muitas escolas particulares do Brasil é, em geral, limitada em vários aspectos. Primeiramente, como destacado no tópico anterior, o histórico da disciplina nos currículos educacionais apresenta características de desvalorização e desorganização. Sobre isso, Silva e Oliveira (2022, p. 3) destacam a intermitência entre a obrigatoriedade e a eletividade das línguas estrangeiras no país, com recorrentes aumentos e reduções de cargas horárias que foram a elas destinadas.

Por conseguinte, a carga horária destinada ao inglês é, em muitos casos, insuficiente para que os alunos alcancem um nível significativo de proficiência, o que facilitaria o trabalho com a literatura. Na maioria das escolas públicas, o inglês é ensinado apenas uma ou duas vezes por semana, geralmente em aulas de 50 minutos, o que é muito pouco para o desenvolvimento das quatro habilidades principais — escuta, fala, leitura e escrita. A baixa carga horária impede um aprendizado aprofundado e uma prática contínua da língua, prejudicando o progresso dos estudantes.

Para Day e Savedra (2015), o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas depende, então, de políticas linguísticas adotadas por um Estado-Nação. E todas as decisões de incluir ou retirar do currículo, definir ou deixar a cargo da comunidade, aumentar ou

reduzir a carga horária têm um cunho político-linguístico. Aparenta prevalecer um ideal político-econômico sobre o inglês.

Além disso, o conteúdo programático do inglês nas escolas costuma ser limitado ao ensino de vocabulário básico e regras gramaticais, deixando de lado os aspectos comunicativos e culturais, essenciais para o aprendizado efetivo de uma língua. Em parte, isso se deve ao próprio sistema curricular, que ainda prioriza uma abordagem de ensino mecânica e teórica. Como consequência, a literatura pode ser negligenciada devido à falta de tempo e ênfase em outros conteúdos considerados mais “necessários” para alcançar resultados positivos em avaliações padronizadas. Silva e Oliveira (2022) argumentam que

a maioria das escolas públicas não asseguram um ensino eficiente do inglês, com carga horária adequada, desenvolvimento de múltiplas habilidades linguísticas, conhecimento cultural, estando à mercê do descaso político, aqueles que podem pagar pela efetiva aprendizagem de inglês recorrem a cursos particulares. Perpetua-se o ideário coletivo de que se precisa de dinheiro para aprender inglês, excluindo as camadas populares do acesso a esse conhecimento tão importante (Silva; Oliveira, 2022, p. 5).

Essas desigualdades entre o ensino de inglês na escola regular e nos institutos de idiomas, acabam reforçando a concepção de que a LI ofertada pelo ensino formal pode se apresentar ineficiente no sistema educacional brasileiro público, o que corrobora a composição da memória social de que não se aprendem línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras.

Conforme dito anteriormente, na última atualização da BNCC, o inglês passou a ter *status quo* de Língua Franca, ou seja, uma língua que ao ser utilizada vai permitir que diferentes grupos se comuniquem sistematicamente. Por essa alteração de *status*, o inglês se tornaria obrigatório no currículo escolar, porém, ao ler o documento, é descrito que a presença da língua é obrigatória a partir do 2º ano do ensino fundamental até o 1º ano do ensino médio. Percebemos então certa contradição no documento na questão de reconhecimento do prestígio da língua.

Todavia, há alunos que chegam a tal estágio sem nunca ter contato com inglês antes, e é aí que a realidade do professor se torna complicada. Além de terem turmas muito grandes, geralmente em torno de trinta alunos, ou mais, elas são extremamente heterogêneas. Em uma disciplina voltada para a comunicação verbal, diferentemente das outras disciplinas, o professor enfrenta o dilema de qual nível de conteúdo ensinar.

Comuns dizeres acerca do ensino de inglês e os alunos da escola pública, como “a gente não sabe português, para que aprender inglês?” e “ele nunca vai viajar para fora (do Brasil)” revelam um caráter social da língua e consequentemente do seu ensino. Somam-se a isso os argumentos de que as salas são lotadas, não há recursos ou professores preparados, ou seja, as deficiências tornam-se justificativas para se ensinar a língua estrangeira deficiente (Leffa, 2020).

Uma proposta possível para que esse panorama possa mudar seria que o ensino da LI fosse oferecido nas escolas desde a Educação Infantil. Em muitas escolas particulares, isso já acontece, mas nas públicas, somente a partir do Ensino Fundamental II assim fortalecendo o desvelamento entre os estudantes. Isso acaba contribuindo para a dualidade educacional, o que é uma questão negativa que fortalece a desigualdade social, em relação ao acesso ao conhecimento e à ascensão na sociedade.

Além disso, as escolas carecem geralmente de materiais didáticos atualizados, acesso a tecnologias e recursos audiovisuais que possam tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes. O uso de multimídia e de tecnologias, como aplicativos e plataformas online, é crucial para que o ensino do inglês se torne mais interativo e conectado às práticas reais de comunicação no mundo moderno. No entanto, em muitas escolas brasileiras, principalmente as públicas, esses recursos ainda são escassos ou inadequadamente implementados.

Outro ponto a se refletir sobre a BNCC é que apesar de introduzir diretrizes que incentivam uma abordagem culturalmente rica, o que possibilitaria um trabalho oportuno com a literatura, a sua implementação enfrenta barreiras, especialmente em regiões com menos acesso a recursos e suporte pedagógico. O documento vem integrado com materiais pré-definidos, ou seja, um engessamento dos conteúdos que já são tradicionalmente ensinados. Em outras palavras, é incentivada a promoção de uma nova prática, mas não há suporte para acontecer.

Nesse cenário, a demanda para com o professor aumenta. Não só isso, como causa uma dúvida de como os educadores devem prosseguir. Ignoram esses problemas de ordem teórica da BNCC? Ignoram os conteúdos e ensinam o que dá? Em ambos os casos, o resultado seria uma discrepância no currículo nacional.

Ademais, Cox e Assis-Peterson (2002, p. 9) estabelecem que “os professores e alunos das escolas públicas dispõem de uma infraestrutura inadequada para o ensino da LE não podendo, às vezes, sequer contar com o famoso livro didático doado pelo MEC”, e que “os professores das escolas públicas não são bem remunerados e ressentem da desvalorização e pauperização da docência mais intensamente”. Como resultado, o baixo nível da infraestrutura resulta numa desmotivação dos personagens na sala de aula.

Esses problemas demonstram o motivo do ensino do inglês nas escolas ser limitado e prejudicado, impossibilitando assim um emprego do aspecto literário nas aulas. Entretanto, nota-se que há educadores que reconhecem a importância da literatura no ensino de línguas e que mesmo ao encontro de tantos desafios, buscam incluir a literatura de forma mais significativa em suas práticas pedagógicas. O cultivo dessa perspectiva e esforços contínuos podem contribuir para uma abordagem mais equilibrada e enriquecedora no ensino de inglês, proporcionando uma experiência mais completa e relevante de aprendizado.

Na seção seguinte, visualizamos como o trabalho com a literatura pode contribuir no processo de aprendizagem de LI.

#### **4 A LITERATURA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Embora haja muitas razões para que a ausência do aspecto literário no ensino de LI ainda persista, é preciso valorizar as discussões que expõem uma série de contribuições significativas (que abrangem diferentes aspectos) para a formação integral proporcionadas através da sua utilização no ambiente escolar.

Em termos de aprendizagem de uma língua estrangeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem com vigor a importância do seu uso, pois estimulam e capacitam os alunos a desenvolver habilidades de compreensão de texto. Os PCNs propõem que a

“leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato” (Brasil, 1998, p. 53).

A leitura de textos literários em inglês oferece a oportunidade de aprimorar a compreensão leitora, a interpretação de textos, o vocabulário e a gramática da língua. Segundo Lazar (2004), ao trabalhar textos do gênero literário nas salas de aula, os alunos são capazes de aprimorar a habilidade de interpretação, pois determinados textos apresentam riqueza em ambiguidade e figuras de linguagem. Através da análise de obras literárias, os alunos entram em contato com diferentes estilos de escrita, estruturas linguísticas variadas e vocabulário enriquecido, ampliando, assim, seu repertório linguístico e melhorando sua proficiência no idioma.

Ao terem contato com os textos literários, os estudantes são apresentados a diferentes contextos culturais e realidades sociais. Eles têm a oportunidade de explorar a diversidade de experiências humanas, conhecer diferentes tradições, costumes e modos de vida, e assim desenvolver uma compreensão mais abrangente do mundo. Essa experiência cultural proporcionada pela literatura ajuda a promover a tolerância, a empatia e a valorização da diversidade. Assim como discutem Collie e Slater (1987):

Muitos aprendizes de língua estrangeira não têm a oportunidade de visitar o país em que a língua é utilizada, a fim de aprofundarem-se no conhecimento, não só da língua, como também da cultura daquele país, nesse caso, o texto literário apresenta-se como uma janela a qual permite ao aluno acesso ao modo da vida e aos valores dos falantes nativos da língua (Collie; Slater, 1987, p. 4, tradução nossa).<sup>2</sup>

As autoras destacam como a originalidade e a autenticidade do tipo de material em questão é importante, e é um dos motivos para o trabalho com a literatura. Collie e Slater (1987) reiteram que “uma obra literária pode transcender tanto o tempo quanto a cultura para falar diretamente com um leitor que vive em outro país ou em um período diferente da história”. Estimular os alunos a lerem textos literários diversos possibilita o intercâmbio cultural, uma vez que, para a grande maioria, a única forma de terem contato com descrições sobre lugares e costumes remotos é por meio da literatura em língua estrangeira. Essa prática alcança os objetivos para “fruição estética” previstos na BNCC referente à leitura contextualizada à cultura.

Reforçamos que ainda que a BNCC não mencione diretamente a leitura literária como recurso metodológico, é possível pensar que ela pode ser utilizada em projetos interdisciplinares, de maneira que atenda à tal demanda do referido documento. Além do aproveitamento estético sugerido na normativa, o exercício da leitura promove o “enriquecimento cultural”, visto que

um leitor pode descobrir os pensamentos (das personagens), sentimentos, costumes, posses, o que compram, acreditam, temem, gostam; como falam e se comportam a portas fechadas. Este vívido mundo imaginário pode rapidamente dar ao leitor estrangeiro uma ideia dos códigos e preocupações que estruturam uma sociedade real (Collie; Slater, 1987, p. 4, tradução nossa).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> “Many foreign language learners do not have the opportunity to visit the country where the language is spoken, in order to deepen their knowledge, not only of the language, but also of the culture of that country. In this case, the literary text presents itself as a window which allows the student access to the way of life and values of the native speakers of the language” (Collie; Slater, 1987, p. 4).

<sup>3</sup> “A reader can discover the thoughts (of the characters), feelings, customs, possessions; what they buy, believe, fear, like; how they speak and behave behind closed doors. This vivid imagined world can quickly give the foreign reader a feel for the codes and preoccupations that structure a real society” (Collie; Slater, 1987, p. 4).

Vale ressaltar que os textos literários não são os únicos a fornecer informações sobre outras culturas. No entanto, tais textos estimulam o interesse em aprender mais sobre culturas e povos específicos e oferecem aos alunos um contexto e uma linguagem que podem colocá-los em conflito com aspectos de sua própria cultura. Os textos literários situam os alunos em um contexto diferente do que eles estão acostumados ao aprender inglês.

Mckay (1995) aponta o desenvolvimento da criatividade dos alunos como mais um dos benefícios ao enfatizar que existe uma transferência de imaginação do universo literário para os aprendizes. Esta transferência enriquece o reconhecimento do mundo do aluno, que através da exposição a uma nova forma de aprendizado, é estimulado a usar sua criatividade com mais frequência, bem como participar com mais empenho das atividades propostas. A autora também afirma que por meio das histórias, personagens e cenários literários, os estudantes são convidados a exercitar sua imaginação e a criar suas próprias interpretações e visões de mundo. Mckay (1995) explica que

a literatura oferece vários benefícios para as aulas de ESL. Pode ser útil no desenvolvimento do conhecimento linguístico tanto ao nível de utilização quanto de uso. Em segundo lugar, na medida em que os alunos gostam de ler literatura, isso pode aumentar sua motivação para interagir com um texto e, assim, aumentar sua proficiência em leitura. Finalmente, um exame de uma cultura estrangeira por meio da literatura pode aumentar sua compreensão dessa cultura e talvez estimular sua própria criação de obras imaginativas (Mckay, 1995, p. 531).

Os alunos são desafiados a pensar de forma crítica, a formular hipóteses, a questionar e a refletir sobre questões complexas apresentadas nas obras literárias. Essa capacidade de pensar criativamente é essencial não apenas para as aulas de LI, mas também para a resolução de problemas em diferentes contextos.

Porém, Junior e Lima (2009, p. 49) comentam sobre o valor de se trabalhar diferentes tipos textuais em sala de aula de inglês. Eles defendem o estudo do texto para incentivar a consciência crítica dos alunos, de maneira que percebam as múltiplas possibilidades de interpretação. Os autores afirmam que “mesmo os textos científicos possuem aspectos culturais e subjetivos” e que os sentidos do texto são variados.

A promoção da reflexão crítica é possível através das discussões em sala de aula sobre as obras literárias, os alunos são incentivados a analisar, avaliar e expressar suas opiniões fundamentadamente. Eles são desafiados a refletir sobre questões universais, como ética, moralidade, justiça e poder, e a desenvolver habilidades de argumentação e pensamento crítico. Esse tipo de reflexão crítica fortalece a capacidade dos alunos de analisar diferentes perspectivas, de tomar decisões fundamentadas e de se posicionar de maneira clara diante dos desafios que encontram na sociedade. A ideia é defendida por Borges e Barros (2015, p. 807) ao frisar que “o ensino de literatura aumenta a capacidade de interpretação e desenvolve a concatenação intelectual, uma vez que requer inteligência, vontade, expressão, sensibilidade, imaginação, entre outros fatores que levam à formação do indivíduo”.

Além disso, o ensino de literatura tem potência para despertar o gosto pela leitura nos alunos. Ao apresentar obras literárias de qualidade, interessantes e adequadas à faixa etária dos estudantes, os professores podem despertar o interesse e o prazer pela leitura. Essa experiência positiva com a literatura pode ter um impacto duradouro na formação de leitores

competentes e motivados, capazes de explorar diferentes gêneros literários, não apenas na escola, ao longo da vida. De acordo com Collie e Slater (1987):

Quando um romance, peça teatral ou história curta é explorada ao longo de um período de tempo, o resultado é que o leitor começa a ‘habitar’ o texto. Ele ou ela é atraído para o livro. Identificar o que palavras ou frases individuais podem significar se torna menos importante do que buscar o desenvolvimento da história. O leitor está ansioso para descobrir o que acontece quando os eventos se desenrolam; ele ou ela se sente próximo a certos personagens e compartilha suas respostas emocionais. A linguagem se torna ‘transparente’ - a ficção convoca a pessoa inteira para o seu próprio mundo (Collie; Slater, 1987, p. 7).<sup>4</sup>

Em consonância com Lazar (2004), compreendemos que pode haver dificuldades quando o professor escolhe utilizar a literatura no aprendizado dos alunos, porém os benefícios uma vez contemplados podem superar esses desafios. Portanto, acreditamos ser fundamental que a literatura tenha seu devido espaço no currículo escolar, permitindo que os alunos se enriqueçam de todas essas contribuições.

Posto isto, a valorização da literatura como ferramenta para desenvolver habilidades linguísticas e ampliar o repertório cultural dos alunos pode se apresentar como inquestionável. Mas a sua inclusão no ensino de LI exige não apenas uma decisão pedagógica, mas também investimentos em formação continuada e recursos didáticos, como vimos no tópico anterior.

Até porque a literatura é uma porta para conhecer diferentes culturas e sociedades. Então, a escolha e o trabalho com as obras precisam ser feitos adequadamente para não haver o risco de perpetuar visões reducionistas ou estereotipadas sobre culturas estrangeiras. E se partimos da ideia de que a literatura promove habilidades críticas, como a reflexão sobre questões éticas e sociais, para que essa prática seja efetiva depende-se de uma pedagogia que vá além da interpretação literal das obras, incentivando debates e a construção de conexões entre os textos literários e as vivências dos alunos. Sem essa mediação, a literatura pode ser reduzida a um exercício desvinculado das realidades dos estudantes.

A literatura, como recurso pedagógico, tem potencial transformador, mas sua implementação se resguarda em condições práticas e estruturais, e sua eficácia necessita de um planejamento cuidadoso que leve em conta as realidades dos professores e dos alunos. Na seção seguinte, faremos a exposição de algumas abordagens ditas como facilitadoras para a inclusão e trabalho da literatura em sala de aula.

## 5 POSSÍVEIS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LITERATURA

Quando se discute o uso da Literatura no ensino do Inglês em sala de aula, é necessário formular estratégias para que esse processo seja bem-sucedido. Há metodologias que podem oferecer um certo conforto ao estudante ao ler um texto literário, possibilitando o desenvolvimento de uma capacidade crítica e reflexiva e adquirindo um olhar mais atento para os aspectos da obra. Segundo Aguiar e Bordini (1993), essa competência deve surgir inicialmente no interior do educador. O professor, como leitor, deve incorporar esta qualidade

---

<sup>4</sup> “When a novel, play or short story is explored over a period of time, the result is that the reader begins to ‘inhabit’ the text. He or she is drawn into the book. Pinpointing what individual worlds or phases may mean becomes less important than pursuing the development of the story. The reader is eager to find out what happens as events unfold; he or she feels close to certain characters and shares their emotional responses. The language becomes ‘transparent’ – the fiction summons the whole person into its own world” (Collie; Slater, 1987, p. 7).

refinadora em suas aulas todos os dias. É necessário ter um vasto e complexo currículo de escritores adequado à faixa etária com a qual irá trabalhar.

Geralmente, como exposto anteriormente, as escolas brasileiras se deparam com estratégias de transmissão e repetição de conteúdos, além de muitos professores não terem formação na produção literária para os alunos e, como consequência, não utilizarem esses materiais de leitura em seu cotidiano. Os autores reforçam que “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase” (Aguilar; Bordini, 1993, p. 34).

Nos últimos anos, a produção de pesquisas acerca do assunto demonstra que tem havido uma busca por uma reintegração da literatura no ensino de LI no Brasil. Abordagens contemporâneas, como a abordagem intercultural, têm enfatizado a importância da literatura na promoção da consciência intercultural e da compreensão das diferentes culturas representadas na LI. Lazar (1993) enfatiza que a literatura promove o acesso a novas culturas pertencentes à língua estudada. Os textos literários refletem as diversidades do nosso mundo, expõem os alunos a um leque de culturas em que a literatura de LI é produzida. Brun (2004) relaciona essa promoção a uma abordagem intercultural:

A aprendizagem de uma língua estrangeira implica a transformação da pessoa pelo contato entre suas línguas e culturas. Isto significa considerar não apenas o aspecto comunicativo da atividade linguística, mas também sua função de representação do mundo (simbolização) (Brun, 2004, p. 92).

Na concepção de Lima (2008), para que uma língua estrangeira seja realmente adquirida, é necessário que seus aprendizes desenvolvam a competência comunicativa intercultural, a fim de que possam lidar com essa comunidade global e descobrir maneiras de ver o mundo ao seu redor sob uma perspectiva intercultural.

Um dos elementos fundamentais da perspectiva intercultural é o aprimoramento da competência cultural, que envolve não apenas o entendimento do idioma, mas também a capacidade de entender sutilezas culturais, referências históricas e diferenças de valores. Na instrução de literatura inglesa, isso implica estimular os estudantes a questionarem como os temas, personagens e conflitos presentes em obras de escritores estrangeiros podem se assemelhar ou diferir em suas próprias culturas, fomentando uma avaliação mais aprofundada dos textos. Este procedimento exalta o pluralismo cultural, enfatizando que a literatura é um ambiente propício para intercâmbios culturais.

Importante frisar que essa perspectiva não pode limitar o entendimento dos alunos sobre os múltiplos textos que circulam no mundo contemporâneo, como mídias digitais, textos multimodais e obras audiovisuais. É essencial equilibrar o uso da literatura com outros recursos textuais que reflitam as demandas contemporâneas e as múltiplas formas de comunicação no mundo globalizado. Dessa forma, tal abordagem se apresenta com caráter holístico e inclusiva, que promove a formação integral dos estudantes.

Em seguida, Cosson (2006, p. 53) nos apresenta duas abordagens que são consideradas eficazes para o ensino de LI através da literatura. A primeira é fundamentada em estratégias metodológicas, sendo elas: a técnica da oficina, a técnica do andaime e a técnica do portfólio. O objetivo é que o aluno construa uma trajetória pessoal de leitura, registrando suas descobertas, interpretações e reações, o que permite ao professor avaliar o progresso e as

mudanças no entendimento e na capacidade crítica do aluno. O quadro abaixo apresenta as descrições das técnicas.

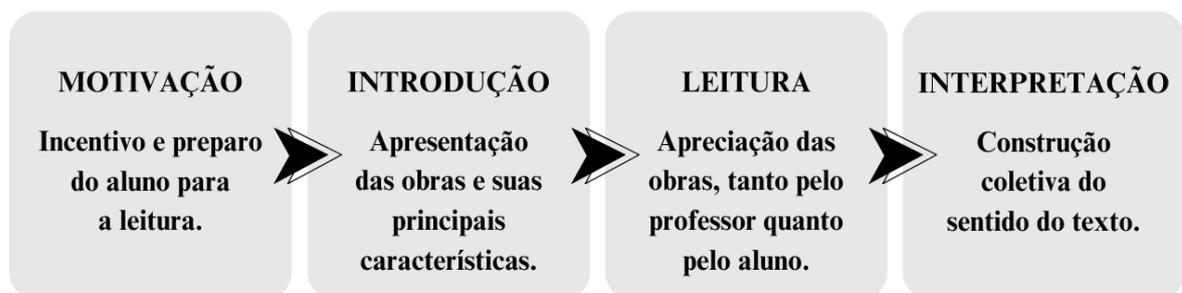
**Quadro 1** – Técnicas

<b>Técnica</b>	<b>Descrição</b>
Oficina	Os alunos adquirem conhecimento através da prática. Nesse caso, a concepção da oficina se apresenta na alternância de atividades de leitura e escrita. A ideia central da oficina é que, por meio de atividades práticas e dinâmicas, os alunos possam experimentar a literatura de forma mais viva e significativa.
Andaime	O professor atua como um facilitador, oferecendo suporte temporário aos alunos à medida que eles avançam em sua capacidade de interpretação e análise literária, envolvendo pesquisas e desenvolvimento de projetos.
Portfólio	Envolve o registro e o acompanhamento do desenvolvimento do aluno ao longo do processo de leitura e análise literária. Esse registro pode incluir reflexões sobre os textos lidos, resenhas, críticas, ou qualquer outra forma de expressão relacionada aos textos estudados.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024)

A segunda abordagem estratégica para aplicação da literatura se baseia nas sequências básica e expandida, e conforme Cosson (2006, p. 53), existem naturalmente inúmeras combinações possíveis entre essas duas sequências, que se ampliam conforme os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores. Para a sequência básica, o autor defende a ideia de que através das seguintes etapas, o ensino da literatura na Língua Inglesa é oportuno e próspero.

**Figura 1** – Sequência básica



**Fonte:** Imagem do autor (2024)

Como visto na figura 1, essas são etapas ordenadas e consequentes uma das outras. Na última etapa da interpretação será aplicado o que foi aprendido. Sobre essa etapa, Cosson (2006) enfatiza que

é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (Cosson, 2006, p. 73).

A respeito da sequência expandida, Cosson (2006) discorre que ela vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola. Se mantêm as mesmas etapas, porém há dois momentos para interpretação. Na primeira fase, corresponde ao momento em que os alunos exploram o texto pela primeira vez, após a leitura. O intuito é desenvolver uma compreensão básica dos elementos essenciais da narrativa, como a trama, os personagens, o ambiente e os conflitos principais. No segundo momento, o objetivo é aprofundar o entendimento, buscando interpretações mais complexas e relacionando o texto com questões mais amplas, sejam elas sociais, culturais, históricas ou psicológicas.

Se trata de uma perspectiva flexível e dinâmica no uso das sequências didáticas no ensino de literatura. Cosson (2006, p. 53) reitera que “nem a sequência básica, nem a expandida, deve ser tomada como limites do baixo e do alto, aos quais não se pode ultrapassar”. São duas possibilidades de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de literatura do ensino básico. Devem ser vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos para serem seguidos rigorosamente ou prescrições absolutas para o planejamento de aulas.

A abordagem recepcional é outro método desenvolvido por Aguiar e Bordini (1993), e considera que a leitura é um processo dialógico e interativo, no qual o leitor tem um papel ativo na interpretação e na atribuição de significados ao texto. Essa abordagem contrasta com métodos tradicionais que tratam a literatura como um objeto de estudo fixo, priorizando a memorização de informações sobre autores e obras. Ao valorizar a experiência do leitor, ela humaniza o ensino de literatura. A metodologia busca aproximar os alunos do texto literário, valorizando suas reações, experiências e conhecimentos prévios. De acordo com Aguiar e Bordini (1993):

A atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra. São estes os quadros de referências antes aludidos chamados de *horizontes de expectativas*, os quais incluem todas as convenções estático-ideológicas que possibilitam a produção / recepção de um texto (Aguiar; Bordini, 1993, p. 83).

O conceito de horizonte de expectativa é uma ideia oriunda da Estética da Recepção, teoria crítica literária desenvolvida na Alemanha, na década de 1960, pelos críticos Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser da chamada Escola de Constança. Esse horizonte de expectativa refere-se ao conjunto de conhecimentos prévios, crenças, valores, experiências e percepções que o leitor traz ao ato de leitura. É apoiado nesse conceito que a abordagem estrutura suas etapas. Ver quadro abaixo:

**Quadro 2** – Etapas da abordagem recepcional

<b>Etapas</b>	<b>Descrição</b>
Determinação do horizonte de expectativa	Nesse início, o professor ajuda os alunos a refletirem sobre seus conhecimentos prévios e expectativas sobre o texto, criando um ponto de partida que conecta o conteúdo com suas experiências.
Atendimento ao horizonte de expectativa	Conforme a leitura acontece, os alunos identificam aspectos que correspondem às suas expectativas iniciais, o que ajuda a manter o interesse e o envolvimento com o texto.
Ruptura do horizonte de expectativa	Nesta fase que os alunos são surpreendidos com elementos inesperados no texto, desafiando suas interpretações iniciais e incentivando-os a repensar suas percepções.
Questionamento do horizonte de expectativa	Após a ruptura, o aluno questiona mais profundamente o texto e suas próprias ideias, favorecendo uma análise crítica e mais rica da obra.
Ampliação do horizonte de expectativa	A última etapa necessita que o aluno reavalie e expanda seu entendimento com as novas percepções obtidas, aplicando-as na produção de respostas criativas e críticas.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024)

Aguiar e Bordini (1993) concluem que o professor propõe situações que incentivem a reflexão com base nas expectativas do grupo em relação aos interesses literários influenciados por suas experiências anteriores. Essa atitude levaria ao afastamento do estudante, uma vez que ele revisa criticamente seu próprio comportamento, resultando na ruptura do horizonte de expectativas e seu consequente aumento.

Por conseguinte, o método visa formar leitores capazes de estabelecer uma relação ativa, crítica e pessoal com a literatura, além de uma visão puramente técnica ou analítica. Valorizando a subjetividade dos alunos e suas interpretações, o método busca tornar a leitura literária uma experiência mais significativa que dialogue com a vida e com o contexto social dos estudantes.

Em teoria, essas são abordagens ditas como facilitadores para que a presença da literatura nas aulas de LI não seja vista como impossível. Contudo, estabelecemos aqui que apenas ter conhecimento delas não é suficiente para superar os obstáculos em relação às barreiras práticas e aos desafios estruturais enfrentados pelas escolas e professores. Além disso, que dependendo do contexto da sala de aula, as abordagens citadas não podem dar conta desse ensino da literatura. Ou, em outros casos, uma junção delas seria mais eficaz, revertendo-se em um método eclético.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante uma análise histórica da literatura no ensino de LI no Brasil, revela-se um cenário de persistente desvalorização e exclusão, influenciado por fatores políticos, econômicos e educacionais. Desde o período colonial brasileiro, a educação visava objetivos práticos, priorizando a exploração econômica e a transmissão de conhecimentos básicos, deixando a literatura em um papel secundário. Mesmo passando por inúmeras reformas educacionais, os fins eram os mesmos, reforçando o enfoque em uma abordagem instrumental da LI e limitando o espaço para a literatura, o que ilustra a influência colonial ainda hoje. A instabilidade político-curricular da disciplina se apresenta em séculos de descaso, com consequências vistas até o presente.

O sistema educacional brasileiro, em múltiplos aspectos, ainda não se mostra apto para uma adequada instrução das línguas estrangeiras. Com currículos restritos e tempo limitado para o ensino de inglês. A BNCC parece ser um documento progressista com metas capitalistas, onde se mostra voltado para inclusão, formação integral e cidadania, mas seus objetivos subjacentes estariam alinhados com interesses econômicos. Por exemplo, a transição do inglês de Língua Estrangeira para Língua Franca não é trabalhada no documento. São práticas antigas para uma nova visão da língua. É a promoção de abordagens tecnológicas, mas com a mesma carga horária. É contraditório.

O caráter autoritário do documento é visto quando no mesmo é incorporada uma abordagem baseada em competências e habilidades, que podem ser associadas a demandas de avaliações externas e do mercado de trabalho. Desconectado da realidade, não atendendo às necessidades reais dos alunos. Se cria um cenário nas aulas de inglês onde não se forma um aluno crítico no sentido desse aluno não entender onde aquela língua se insere no mundo e onde ela pode o inserir no mundo também. Urge-se uma decolonização do currículo para que de fato haja uma mudança na forma como a LI é ensinada no Brasil.

Como também geração de programas que investem na formação inicial e continuada específica para professores de LI, pois a deficiente formação dos educadores também se mostrou uma inconveniência, já que muitos profissionais não recebem capacitação adequada para trabalhar com textos literários, enquanto recursos didáticos e materiais atualizados para uso da literatura ainda são escassos em muitas escolas, sobretudo públicas. Esses fatores reforçam a segregação educacional e perpetuam a ideia de que um ensino completo da LI é privilégio para poucos, tornando-a menos acessível às classes populares.

O uso da literatura como recurso metodológico no ensino de LI oferece uma gama de benefícios que contribuem para a formação integral dos alunos. Ao permitir que os alunos explorem questões culturais, sociais e históricas, a leitura literária atua como uma janela para outras culturas e estimula o pensamento crítico e a criatividade, componentes essenciais para uma formação educativa completa. Ademais, visualizamos estratégias que reforçam que o processo de ensino de literatura pode ser adaptado de forma significativa ao contexto escolar, valorizando as expectativas dos alunos e promovendo a interação ativa com o texto.

Por ter um caráter exclusivamente bibliográfico, esta pesquisa está delimitada a estudos e dados já existentes, não oferecendo um levantamento empírico que poderia enriquecer nossas conclusões, bem como uma validação prática dos benefícios teóricos

apresentados no trabalho. E logicamente por focar no cenário brasileiro, a aplicabilidade das conclusões não se expande para outros contextos educacionais ou culturais.

Embora tenha suas limitações, o estudo possui relevância teórica ao examinar a história do ensino de literatura inglesa no Brasil, entendendo os desafios históricos que ainda persistem no sistema educacional e trazendo uma reflexão sobre como superar a visão reducionista e promover um ensino de LI mais integral. Em última análise, a pesquisa contribui para o debate acadêmico sobre o tema e serve como base para estudos futuros, incentivando investigações empíricas e práticas pedagógicas que possam aprofundar os achados e validar as propostas apresentadas.

Enfim, pensamos que, apesar dos desafios, a literatura em LI é uma ferramenta poderosa para criar uma experiência de aprendizado mais rica e motivadora, que transcende o domínio do idioma e contribui para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e conscientes. Por isso, é crível que o currículo escolar integre, se possível, a literatura de forma mais sólida, reconhecendo-a como parte eficaz do ensino de línguas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 8, p. 85-91, 1986.

ARANHA, M. L. **História da educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V.T. **Literatura: a formação do leitor**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993

BOBKINA, J.; DOMINGUEZ, E. **The use of literature and literary texts in the EFL classroom**; between consensus and controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, v. 3, n. 2, p. 248-260, mar. 2014

BORGES, I. A. B. G.; BARROS, A. L. E. C. Letramento literário: Desenvolvimento do senso crítico do aluno. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, n. 61, p. 805-813, 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/61supl/053.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1997.

BRUN, M. **(RE)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras**. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, p.73-104, 2004.

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in language classroom: A resource book of ideas and activities**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem**. POLIFONIA: ESTUDOS DA LINGUAGEM, Cuiabá, v. 5, n.05, p. 1-26, 2002.

DAY, K. C. N; SAVEDRA, M. M. G. **O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas**. Fórum Linguístico. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 560-567, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n1p560>. Acesso em: 26 set. 2024.

JUNIOR, S. C. G.; LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. Organização Diógenes Cândido de Lima. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 47-51.

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

LAZAR, G. **Literature and Language teaching: a guide for teachers and trainers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LEFFA, V. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. Prefácio. In: SILVA, K. A. (org.). **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LIMA, G. P.; QUEVEDO, G. **Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil**. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MAGALHÃES, A. K. M. et al. A Literatura no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: Diálogos no Communication Café. **Revista Extensão e Cidadania**, Bahia, v. 9, n. 16, p. 65-80, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/view/8715/6341>. Acesso: 18 de ago. 2024.

MCKAY, S. Literature in the ESL classroom. In BRUMFIT, CJ & CARTER. **Literature and language teaching**. Oxford university 2000; pp. 191-198.

MOTA, F. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. In: **Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista**. v. 2, n. 1, p. 101-111, jan./jun. 2010. Disponível em:

<http://www.periodicos.uesb.br> › Capa › Vol. 2, no 1 (2010) › Mota. Acesso em: 07 nov. 2024.

MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1996.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 195 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1587378/>. Acesso em: 2 out. 2024.

OLIVEIRA, R. M.; LAGO, N. A. Literatura nas Aulas de Inglês: Língua Estrangeira no Contexto Educacional Brasileiro. **Revista Terceira Margem**, Goiás, v. 24, n. 44, p. 223-240, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/download/36008/21365>. Acesso em: 18 de abr. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. (Org). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. 3 ed. Ed. Pontes. Campinas. 2005.

PEREIRA, M.; TEIXEIRA, C.; PEREIRA, P. **Aprender e ensinar inglês em literatura: desafios e possibilidades**. São Paulo: Pragmatha, 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SILVA, M. J. F; PEREIRA, C. C. **A inserção do texto literário em aulas de E/LE**. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 3, nº 07, 2017.

SILVA, J. M. M. da. O ensino de literatura em língua inglesa no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 1, p. 23-35, 2016.

SILVA, K. S. S.; OLIVEIRA, T. S. Ensino de Inglês na rede pública brasileira: perspectiva histórico-curricular e implicações sociais. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-11, jan.-dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/40507/27426>. Acesso em: 23 out. 2024.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2006.

ROBINSON, P. C. **ESP (English for Specific Purposes)**. Oxford: Pergamon Press, 1980.

SANTOS, A. C. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Línguas & Ensino**, Rio de Janeiro, n. 1, p.40-59, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/le/issue/download/1146/570#page=41>. Acesso em: 23 jun. 2024.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, a quem recorri por inúmeras vezes, desculpa pelo incômodo diário, mas sei que em ti posso confiar, obrigado pelas bênçãos até aqui.

Quero agradecer à minha família. À minha mãe, a qual é a minha melhor amiga e parte essencial em mais uma fase da minha vida, sei que você esperou esse momento até mais que eu (por muitas vezes). Espero que eu seja capaz de retribuir tudo que faz por mim. Também quero agradecer à minha avó Lourdes, queria que estivesse aqui para presenciar tal conquista, mas sei que você está me guiando sempre. Te amo.

Quero agradecer aos amigos que fiz durante a graduação. Cada um de alguma maneira me ajudaram a chegar nessa última etapa. Nossa convivência tornou os dias menos estressantes e tê-los ao meu lado foi reconfortante. Sem vocês, tudo seria mais difícil e tenho plena convicção disso. Obrigado ao meu grupinho do 2016.2 e à galera que me adotou depois. Torço para que meu carinho tenha sido transmitido. Os admiro muito.

Minha gratidão a todos os professores que encontrei durante esses anos, principalmente Técio, Marta, Giovane, Karyne, Rivaldo, Isabela e Jéssica. Em especial, também, Thiago, agradeço pela orientação neste projeto e por outros momentos em que seu suporte foi preciso. Aprendi muito com cada um e é inspirador vê-los em sala de aula. Espero que um dia me torne um educador com tamanha excelência e empatia.

Por fim, quero agradecer à minha gata, Emma, a única companhia possível nas noites em claro e a escolhida para me ouvir reclamar, lamentar e cantar nas horas de ansiedade. Todos fazem parte desse trabalho coletivo. Sou feliz por esses encontros. Muito obrigado.