



Universidade de Brasília

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

**Literatura na educação básica: um meio de ensinar a Língua
Inglês de forma significativa**

Autora: Larissa Gomes Nascimento

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rachel Lourenço Corrêa

Brasília

2023

Larissa Gomes Nascimento

**Literatura na educação básica: um meio de ensinar a Língua
Inglesa de forma significativa**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Respectiva Literatura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rachel Lourenço Corrêa.

Brasília
2023

Larissa Gomes Nascimento

Literatura na educação básica: um meio de ensinar a Língua Inglesa de
forma significativa

Trabalho apresentado como requisito para
obtenção de menção na disciplina Trabalho de
Conclusão de Curso do curso de Letras Inglês,
sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rachel Lourenço
Corrêa, da Universidade de Brasília (UnB).

Brasília, 23 de Fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rachel Lourenço Corrêa (Orientadora)
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras – UnB

Prof. Dr. Avram Stanley Blum (Membro permanente)
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras – UnB

Prof.^a Dr.^a Michelle Andressa Alvarenga de Souza (Membro permanente)
Departamento de Teoria Literária e Literatura, Instituto de Letras – UnB

Dedico este trabalho a Deus, aos meus familiares e amigas, os quais sempre me apoiaram em minha trajetória, e aos colegas de profissão, que possivelmente se interessem pelo tema.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças e ter me suportado até aqui. Que eu possa sempre aceitar o melhor dEle para minha vida.

À minha mãe, minha irmã e meu pai por todo amor, suporte emocional, carinho e cuidado desde sempre. Amo muito vocês.

Aos tios, tias, primas, avós e avô (*in memoriam*) por todo o auxílio e cuidado comigo. Vocês estão em meu coração.

Aos docentes do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, especialmente à professora Michelle Alvarenga, pelos ensinamentos e auxílio no término deste trabalho pelo curso de extensão *Finalizando o Trabalho de Conclusão de Curso: a formatação ABNT e a revisão textual*.

Às amigas e colegas de curso que estiveram ao meu lado em minha trajetória, seja pela parceria em trabalhos em grupo, nos estágios obrigatórios, e até mesmo sendo companhia nos almoços no nosso querido Restaurante Universitário. Guardarei essas lembranças em minha memória para sempre.

Por fim, à minha orientadora, Rachel Lourenço Corrêa, por aceitar me auxiliar nessa etapa final do curso.

“– A leitura tornou-se meu maior prazer – ela prosseguiu. – Encontrei tantas coisas naqueles livros. Encontrei histórias que me inspiraram, poemas que me encantaram, romances que me desafiaram... – Bela parou de repente e olhou para as mãos. Com uma voz melancólica, concluiu: – Na verdade, era ali que eu me encontrava comigo mesma.”

***Jennifer Donnelly,
A Bela e a Fera: Perdida em um Livro***

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar o uso da literatura nas aulas de Inglês como meio para o ensino significativo da língua. Foi desenvolvido com a finalidade de analisar as contribuições dos textos literários na aprendizagem da Língua Inglesa, bem como a formação social do estudante, tendo em vista o raro uso de contos, poemas, peças de teatro ou romances e, dessa forma, somente a utilização de anúncios publicitários e textos opinativos e informativos, o que leva a desmotivação, falta de recursos, ensino-aprendizagem em volta de regras gramaticais e, finalmente, obstáculos ao trabalhar as quatro habilidades discursivas: escrita, fala, escuta e leitura. Para tanto, examinaram-se dois casos concretos publicados anteriormente, os quais se passaram em escolas regulares do ensino médio, que se utilizaram de obras literárias para o ensino da língua. Realizou-se, dessa forma, uma revisão de literatura, cujos dados foram interpretados por meio da abordagem qualitativa. Diante disso, verificou-se que o uso de obras literárias facilitou a interação entre culturas, promoveu reflexões e discussões acerca dos cenários conhecidos e de diferentes contextos, bem como o debate de questões pertinentes, como o preconceito e o racismo, e o exercício da criatividade, por meio da escrita criativa. O estudo permite a seguinte conclusão: o uso de textos literários pode ser definido como uma possibilidade de ensino significativo, o qual consiste no estímulo dos pensamentos crítico-reflexivo e criativo, além do desenvolvimento do senso de interculturalidade, pelo qual o sujeito é encorajado a interagir com outras culturas e utilizar o Inglês como Língua Franca, por onde consegue ter acesso ao mundo e atuar criticamente perante a sociedade, formando-se, assim, um ser autônomo em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Literatura; Textos Literários; Ensino Significativo; Língua Inglesa; Educação Básica.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the use of literature in English classes as a means to the meaningful teaching of the language. It was developed in order to analyze the contributions of literary texts in the English learning process, including the social formation of the student, taking into account the rare use of shorts stories, poems, plays or novels and, thus, the exclusive use of advertisements and informative and opinion texts, which leads to demotivation, lack of resources, teaching-learning around grammatical rules and, finally, obstacles when working with the four discursive skills: writing, speaking, listening and reading. This study examined two previously published concrete cases that took place in regular high schools in which literary works were used for language teaching. First, a literature review was carried out, whose data were interpreted through a qualitative approach. In addition, the study confirmed that the use of literary works facilitated the interaction between cultures, promoted reflections and discussions about known scenarios and different contexts, as well as the debate of pertinent issues, such as prejudice and racism, and the exercise of creativity, through creative writing. The study concludes that the use of literary texts can be defined as a possibility of meaningful teaching, which consists of stimulating critical-reflective and creative thinking, in addition to developing a sense of interculturality in which the individual is encouraged to interact with other cultures and use English as a Lingua Franca, through which s/he can gain access to the world and act critically in society, thus becoming an autonomous being in his/her learning process.

Keywords: Literature; Literary Texts; Meaningful Teaching; English language; Basic Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 O TEXTO LITERÁRIO COMO MATERIAL AUTÊNTICO, QUE PROMOVE A INTERCULTURALIDADE, O PENSAMENTO CRÍTICO E A CRIATIVIDADE.....	13
2.1 O MATERIAL AUTÊNTICO VERSUS O MATERIAL DIDÁTICO	13
2.2 A INTERCULTURALIDADE E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	15
2.3 O PENSAMENTO CRÍTICO.....	17
2.4 A CRIATIVIDADE	20
3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PLURAL	22
4 METODOLOGIA.....	24
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	26
5.1 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DE INGLÊS: DOIS CASOS CONCRETOS.....	26
5.1.1 Caso 1.....	26
5.1.2 Caso 2.....	29
5.2 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DE INGLÊS: COMPARAÇÃO E EXPLORAÇÃO DE POSSIBILIDADES.....	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
7 REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

O ensino de uma segunda língua, sobretudo a Língua Inglesa, é discutido por diversos pesquisadores, professores e estudantes de graduação com o objetivo de refletir acerca de maneiras funcionais de fazer docente que propiciem um ensino-aprendizagem efetivo. Essa discussão se dá ao fato de que, apesar de obtermos documentos oficiais como a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) e o *Currículo em Movimento* (2021) – que abordam um ensino significativo da língua e mostram possíveis caminhos na trajetória ao aprender e ensinar que podem ser percorridos – ainda encontram-se adversidades ao ensinar o Inglês, sobretudo em escolas regulares. Quando se trata de desafios a serem superados, as principais contestações são: dificuldade em trabalhar as habilidades de fala, escrita, escuta e, principalmente, leitura; falta de contextualização; desmotivação; tratamento da língua como estrangeira, isto é, uma língua distante e desconhecida, que preza pela exatidão em uma comunicação sem erros, bem como a visão do Inglês americano ou britânico como modelos a serem alcançados; carência de recursos; visão limitada do idioma com aprendizagem apenas de estruturas e regras gramaticais; entre outros. Autores como Valdomiro Polidório (2004) afirmam o pensamento geral:

O ensino de línguas nas escolas regulares tem se mostrado insatisfatório com relação ao desenvolvimento da habilidade comunicacional por meio de um estudo da língua estrangeira que envolva as quatro macro habilidades (Polidório, 2004, apud Capitani; Sabadin; Becher, 2018, p. 198).

Ademais, no que concerne à prática de leitura e escrita, o texto literário é dificilmente utilizado no espaço escolar. Em contrapartida, conforme Morgana Bozza e Benedito Calixto (2020, p. 3) alegam, “os materiais didáticos disponibilizados para o Ensino Médio têm, em sua maioria, apresentado textos publicitários, jornalísticos, informativos, de opinião [...]”, sendo assim os escolhidos para serem explorados nas aulas de Inglês. As razões pelas quais as obras literárias não são selecionadas para compor um plano de ensino podem se relacionar ao fato de que os estudantes não se sentem interessados pela literatura, bem como a: falta de conhecimento do idioma, material didático insuficiente, salas de aulas superlotadas e carga horária limitada (POLIDÓRIO, 2004 apud BOZZA; CALIXTO, 2020, p. 5). Nesse sentido, há a necessidade de pensar em alternativas que propiciem um ensino-aprendizagem realmente atrativo, motivador, efetivo e transformador.

Uma das maneiras propostas em muitos estudos – e defendida por pesquisadores como Collie e Slater (1987), Hişmanoğlu (2005), Duff e Maley (2007) e Waşikiewicz-Firlej (2012) – é a de que a literatura pode exercer um papel fundamental no ensino-aprendizagem da língua inglesa, no que concerne à prática do idioma nas quatro esferas (escrita, escuta, fala e leitura) atrelado à formação integral do indivíduo, que o coloque como um ser autônomo e ativo em seu transcurso de aprendizagem, onde o sujeito é desafiado a exercer seu papel social, atuando criticamente perante a sociedade. Além de perceber a língua como um meio para a prática social, é necessário o contato com diferentes culturas para a consciência da existência da diversidade sociocultural e linguística em um mundo globalizado, assim como o estímulo da criatividade através da observação de múltiplas perspectivas.

Os objetivos deste estudo consistem em analisar e discutir as contribuições do uso de textos literários como forma de potencializar o ensino da língua, bem como a formação social do estudante, como um sujeito reflexivo, crítico, criativo, que tem uma visão de mundo intercultural e que, portanto, compreende o Inglês como Língua Franca, isto é, uma língua de contato entre diferentes povos que não possuem a Língua Inglesa como língua primária.

Dessa forma, a literatura pode ser considerada uma forma de proporcionar um ensino significativo, caracterizando-se como material autêntico, através do desenvolvimento de aspectos como o senso de interculturalidade, o pensamento crítico e a criatividade, os quais são pontos-chave para um ensino encorajador e revolucionário.

Portanto, percebe-se a importância deste estudo para propiciar debates acerca de uma transformação na educação de línguas que visa ao ensino-aprendizagem da estrutura e regras gramaticais para uma educação que englobe temas contextualizados, por meio do uso de obras literárias, que viabilizam o pensamento crítico-reflexivo e a compreensão do mundo em que se vive.

Além disso, é importante que o presente estudo possibilite reflexões que tangem não somente a formação do professor de língua, mas também a prática docente e que interesse aos professores formados, bem como aos que se encontram em formação e à comunidade acadêmica de licenciatura em línguas no geral.

Há relatos de experiências no início do século atual, como a de Polidório (2004), assim como pesquisas mais recentes na modalidade *estudo de caso*, em escolas regulares de ensino médio, de autores como Capitani, Sabadin e Becher (2018) e Ferreira e Gomes (2020), os quais revelam a utilização de textos literários como ferramenta impulsionadora de um ensino significativo da língua, no que se refere à elaboração de aulas mais interessantes, que trazem discussões de temas pertinentes à realidade, bem como a oportunidade de desenvolvimento e emprego do pensamento crítico, reflexivo e criativo para agir em sociedade, como a resolução de problemas e produção de projetos. Desse modo, segundo Marlon Cassel e Aline Sanfelici, a literatura assume caráter educacional e humanizador dos sujeitos (2019, p. 52).

A pesquisa foi realizada com base em dois estudos de caso publicados anteriormente que tratam do emprego de textos literários em escolas regulares de ensino médio, a fim de descrevê-los, analisá-los e compará-los, considerando a teoria da utilização de obras literárias nas aulas de Inglês proposta pelos pesquisadores, com o objetivo de discutir como a prática se relaciona com a teoria.

Para essa finalidade, oito perguntas norteadoras foram elaboradas com o intuito de conduzir a análise e discussão: (1) Como os dados foram coletados? (2) Qual obra e gênero foram escolhidos? (3) Qual prática discursiva foi utilizada? (4) Houve discussão sobre aspectos culturais e possíveis comparações dos elementos do enredo com o contexto em que os estudantes se encontram, em uma perspectiva intercultural? Se sim, quais? (5) Houve reflexão crítica acerca dos aspectos da obra? Se sim, quais? (6) Qual o nível de interesse dos alunos durante as aulas? (7) Houve algum tipo de produção a partir do texto lido? Se sim, o aluno foi motivado a exercer sua criatividade? (8) Quais as impressões finais dos professores e dos estudantes?

As justificativas para as perguntas serão detalhadas na quarta parte do trabalho, denominada metodologia. O Google Acadêmico foi utilizado para a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura, onde procurou-se estudos através de determinadas palavras-chave como literatura, aula de Inglês, educação básica, ensino significativo e educação intercultural.

O trabalho foi organizado da seguinte maneira: na primeira parte são introduzidos a temática, o problema de pesquisa e os objetivos. Na segunda parte, são discutidas maneiras de construir um ensino de qualidade, que visa à formação completa do sujeito, por meio da utilização de obras literárias, as quais são

consideradas materiais autênticos que propiciam o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e criativo, bem como a percepção de interculturalidade e aprendizagem efetiva do idioma. Na terceira parte, discorre-se sobre a maneira como a educação que concerne à formação integral do indivíduo é retratada nos documentos *Base Nacional Comum Curricular* (2018) e *Currículo em Movimento* (2021). A quarta parte diz respeito aos métodos e procedimentos para obtenção e análise dos dados coletados. Na quinta parte, os estudos de caso são descritos, analisados e comparados. Por fim, na sexta e última parte, conclui-se sobre a utilização de obras literárias na aula de inglês como possibilidade de ensino significativo.

2 O TEXTO LITERÁRIO COMO MATERIAL AUTÊNTICO, QUE PROMOVE A INTERCULTURALIDADE, O PENSAMENTO CRÍTICO E A CRIATIVIDADE

2.1 O MATERIAL AUTÊNTICO *VERSUS* O MATERIAL DIDÁTICO

O texto literário é percebido como um material autêntico valioso, conforme Joanne Collie e Stephen Slater alegam: “[...] grande parte das obras literárias não foram escritas com o propósito específico de ensinar uma língua” (1987, p. 4).¹ Dessa forma, o texto literário pode ser comparado a revistas, jornais, artigos, filmes e séries de televisão – os quais são materiais autênticos, isto é, criações científicas e artísticas que não foram feitas com o objetivo de uso para a aprendizagem de uma língua, mas sim para criticar, informar e/ou entreter em certo contexto.

Dessa maneira, a obra literária retrata determinada conjuntura, e mostra uma ou mais sociedades, povos, línguas, costumes e culturas. Portanto, “os aprendizes são expostos a uma linguagem que é tão genuína e não distorcida quanto possível no contexto da sala de aula” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 4)², ou seja, os estudantes obtêm a oportunidade de conhecer, pensar e discutir sobre algo autêntico que diz respeito à realidade na qual estão inseridos – ou sobre outras realidades, enquanto estão em contato com a língua inglesa.

Determinados materiais didáticos possuem excertos considerados autênticos, como diálogos, charges, propagandas, histórias de vida ou artigos de revistas (COLLIE; SLATER, 1987, p. 4). Desse modo, o texto literário pode ser considerado um material autêntico complementar ao material didático, de forma a reforçar a contextualização, situações reais em detrimento de hipotéticas, conversações verdadeiras, temáticas significativas que podem ser relacionadas à realidade, linguagem contemporânea formal e informal, imprevisibilidade e visão geral cultural.

Para Isabel Ferreira e Camila Gomes, o material autêntico “tem a potencialidade de extrapolar o conteúdo puramente linguístico e ir ao encontro da subjetividade dos alunos” (2020, p. 11), de maneira que faz o material didático necessitar desse apoio para ultrapassar uma aula expositiva exclusivamente gramatical e chegar a uma aula dialogada, onde o professor considera a importância dos conhecimentos prévios, ideias e julgamentos provindos dos estudantes.

¹ No original: “[...] most works of literature are not fashioned for the specific purpose of teaching a language” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 4). [Tradução nossa.]

² No original: “Learners are thus exposed to language that is as genuine and undistorted as can be managed in the classroom context” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 4). [Tradução nossa.]

Portanto, o material autêntico oportuniza discussões interessantes – atentando-se ao contexto em que os sujeitos estão inseridos –, que motivam os alunos a tratarem de questões pertinentes à realidade, as quais possuem significado e fazem sentido combinadas aos conteúdos linguísticos.

Alan Duff e Alan Maley comentam sobre a abordagem da utilização de obras literárias, na qual faz-se necessário "[...] o uso de textos literários como um recurso de ensino de línguas e não como um objeto de estudo literário como tal" (2007, p. 3)³. Nota-se que a finalidade em levar a literatura para a sala de aula de Inglês não é ensinar a literatura propriamente dita, isto é, trabalhar as características dos diversos gêneros literários.

Em contrapartida, discute-se o uso dos textos literários para fomentar discussões e a elaboração de projetos acerca de questões reais, considerando subjetividades, interesses, expectativas, experiências e contexto sociocultural oriundos dos sujeitos, enquanto eles aprendem um idioma (CASSEL; SANFELICI, 2019, p. 54). Para isso, o professor deve adotar uma abordagem na qual ele se torna um facilitador, isto é, ele não conta e explica tudo sobre a obra de imediato, mas orienta as discussões e, dessa forma, permite que os alunos descubram os aspectos do texto lido.

³ No original: "[...] the use of literary texts as a language teaching resource rather than as an object of literary study as such" (DUFF; MALEY, 2007, p. 3). [Tradução nossa.]

2.2 A INTERCULTURALIDADE E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Collie e Slater dissertam sobre como o mundo de uma obra literária é algo criado por um autor. Contudo, os cenários e os costumes dos personagens retratados nos textos são elementos que estão intrinsecamente conectados aos diferentes tipos de origem social da realidade e, assim, é possível realizar um retrato fiel do meio representado: “É verdade, obviamente, que o ‘mundo’ de um romance, peça de teatro ou conto é criado, mas oferece um contexto completo e vivido no qual os personagens de muitas origens sociais podem ser retratados” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 5).⁴

Portanto, a obra revela uma sociedade e a diversidade de origens sociais por meio dos sujeitos e dos eventos que ocorrem na narrativa. Dessa forma, o estudante é capaz de compreender o cotidiano de habitantes de uma cidade e/ou país. Igualmente, o indivíduo que lê um texto literário de tempos anteriores ao contemporâneo entende como uma determinada sociedade funcionava, por meio de um panorama histórico, e a sucessão de acontecimentos que a levaram se tornar o que é hoje, conforme Collie e Slater destacam: “uma obra literária pode transcender ambos tempo e cultura para falar diretamente com um leitor em outro país ou um período histórico diferente” (1987, p. 4).⁵

Dessa maneira, o sujeito expande seu conhecimento cultural através de um texto literário e, posteriormente, poderá reconhecer, analisar e comparar a diversidade de culturas, povos, usos de certa língua, e, assim, atribuir significado a essas partes integrantes de uma sociedade – encontrando divergências e similaridades – considerando o contexto no qual está inserido.

Em relação à escolha dos gêneros literários, Murat Hişmanoğlu alega que o conto pode ser o texto mais fácil de ser explorado, por se tratar de uma obra mais curta (2005, p. 62), assim como o poema, especialmente se o conhecimento da língua for básico ou intermediário.

Quanto à seleção das obras literárias, o professor pode escolher não somente textos escritos por autores que têm inglês como língua materna, mas também aqueles escritos por autores de diferentes nacionalidades, ou que escrevam sobre

⁴ No original: “It is true of course that the ‘world’ of a novel, play, or short story is a created one, yet it offers a full and vivid context in which characters from many social backgrounds can be depicted” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 5). [Grifo dos autores; tradução nossa.]

⁵ No original: “A literary work can transcend both time and culture to speak directly to a reader in another country or a different period of history” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 4). [Tradução nossa.]

outros contextos socioculturais que não sejam o seu. Essa é uma ótima oportunidade para trabalhar a ideia da visão do Inglês como Língua Franca, isto é, idioma falado por indivíduos que não possuem a língua inglesa como primeira língua, e nem partilham a mesma língua materna, mas que a usam para se comunicarem (JENKINS, 2007 apud SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 140).

Sendo assim, percebe-se que esse idioma se tornou uma língua global, desterritorializada, aprendida e usada como segunda – ou terceira – língua por muitos povos. Portanto, de acordo com Emilia Wąsikiewicz-Firlej, o Inglês deixa de ser uma língua estrangeira, desconhecida, que afasta povos, e se torna a Língua Franca, que aproxima representantes das diversas culturas ao redor do globo (2012, p. 1).

Em sala de aula, o objetivo principal, que era de desenvolver habilidades linguísticas com o propósito de tornar-se parecido com um falante nativo, é substituído pelo objetivo de tornar-se um falante intercultural, o qual apropria-se da língua e, por meio dela, age no mundo sociocultural. Portanto, a ideia é que os sujeitos passem a “[...] apreciar a riqueza e variedade da língua que eles estão tentando dominar e começar a usar parte desse potencial” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 6)⁶.

Desse modo, o estudante, ao se deparar com histórias de imigrantes e falantes do Inglês como segunda língua, desenvolve um sentimento de pertencimento e de identificação. Além disso, ele tem a oportunidade de conhecer certos sotaques e gírias comuns a cada falante.

⁶ No original: “[...] appreciate the richness and variety of the language they are trying to master and begin to use some of that potential themselves” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 6). [Tradução nossa.]

2.3 O PENSAMENTO CRÍTICO

A interculturalidade, que é impulsionada pela exploração e comparação dos elementos culturais de certo país, estado ou cidade com a de origem do indivíduo, permite um olhar para além do espaço de vivência atual. A leitura de uma obra literária leva o estudante a observar diversas perspectivas, as quais desconhece, variados temas recorrentes, e, assim, contribui com sua concepção particular, como pontua Wąsikiewicz-Firlej:

Um dos principais argumentos para incorporar textos literários em uma sala de aula de segunda língua e educação está relacionado com o fato de que obras literárias possibilitam o leitor a observar o mundo através de diferentes perspectivas e celebrar a diversidade da percepção individual (WAŚIKIEWICZ-FIRLEJ, 2012, p. 3).⁷

Embora uma obra retrate determinada conjuntura sociocultural, a escrita diz respeito à vivência ou ao ponto de vista do autor. Portanto, um texto literário usado para a educação cultural deve ser considerado como o ponto de partida que instigue o estudante a pesquisar, fazer a leitura de outras obras e compará-las, observando perspectivas variadas, com o objetivo de prevenir generalizações que podem chegar à criação e desenvolvimento de certos estereótipos (WAŚIKIEWICZ-FIRLEJ, 2012, p. 4).

A partir disso, pode ser realizada a leitura de uma obra concomitantemente com o estudo e discussão de aspectos descritos no texto, por meio da apresentação de slides explicativos, vídeos informativos ou fotos que dizem respeito ao contexto retratado em determinada obra. Percebe-se que cabe ao professor exercer seu papel de facilitador e contribuir com as discussões de maneira a promover o estudo ativo por parte do estudante.

Dessa forma, a partir de uma visão intercultural em um mundo globalizado, que permite a rápida troca de informações e conhecimentos entre nações, é possível, por meio da leitura de um texto literário, comparar culturas, observando semelhanças e diferenças entre povos e, conseqüentemente, refletir e questionar certos elementos de uma sociedade, incluindo os culturais (FERREIRA; GOMES, 2020, p. 5).

Ao exercer esse caráter reflexivo e questionador, o indivíduo desenvolve o pensamento crítico, pois é capaz de pensar e interrogar a respeito de aspectos

⁷ No original: "One of the main arguments for incorporating literary texts within the second language classroom and intercultural education is concerned with the fact that works of literature enable the reader to observe the world from multifarious perspectives and cherish the diversity of individual perception" (WAŚIKIEWICZ-FIRLEJ, 2012, p. 3). [Tradução nossa.]

culturais, políticos e sociológicos presentes nas obras. Isso significa que a literatura é uma excelente maneira de implementar o ensino crítico-social da Língua Inglesa, conforme Polidório afirma: “O ensino de literatura pode ser visto como uma forma de discutir os diversos aspectos da vida. Ainda, a literatura deve ser vista como social e relevante ao contexto de uma sociedade” (POLIDÓRIO, 2004, p. 37 apud CAPITANI; SABADIN; BECHER, 2018, p. 189).⁸

A literatura, atrelada ao ensino de línguas, assume o papel de retratar uma sociedade, sobretudo seu contexto sócio-histórico, político e cultural. Por meio dos textos, o sujeito tem a possibilidade de interagir com outras culturas e aprofundar o entendimento e respeito pelos diferentes grupos étnicos. Os personagens de uma obra literária – com a suas emoções, sentimentos, pensamentos, atos, falas e ações – representam pessoas reais, e, assim, são capazes de explicitar uma determinada conjuntura.

Além disso, os temas expostos nas obras ditam a informação ou problema a ser discutido e problematizado. Para isso, a literatura possibilita ao estudante superar e ultrapassar as barreiras de um texto, isto é, deixar de observar única e exclusivamente o que está escrito e aprofundar-se nos sentidos e significados, ou seja, no que é entendido (HIŞMANOĞLU, 2005, p. 63).

Dessa maneira, o estudante é motivado a explorar as diversas semioses, devido à ambiguidade dos assuntos abordados nos textos, a fim de desenvolver a aquisição de informações provenientes de novos pontos de vista, o seu senso de interpretação dos diferentes aspectos referentes ao texto, a atribuição de significado e o pensamento crítico-reflexivo.

Ademais, segundo Duff e Maley, as obras literárias possibilitam múltiplas interpretações justamente por possuírem esse caráter ambíguo e, assim, promovem uma interação entre os estudantes por meio da exposição das diversas opiniões, além da discussão de aspectos da obra a serem tratados em sala de aula (2007, p. 6).

Pode-se dizer que o uso de textos literários na aula de língua inglesa, mais do que apoiar o estudo do Inglês, ocasiona debates – a partir de temas políticos, sociais, emocionais e econômicos –, que ajudam na formação do estudante como

⁸ No original: “The teaching of literature can be seen as a way of discussing many aspects of life. Furthermore, literature must be seen as social and relevant to the context of a society” (POLIDÓRIO, 2004, p. 37 apud CAPITANI; SABADIN; BECHER, 2018, p. 189). [Tradução nossa.]

um ser que é dotado de consciência crítica, pertencente a uma sociedade e, portanto, um ser histórico (BOZZA; CALIXTO, 2020, p. 3).

Conseqüentemente, a partir da leitura de uma obra literária, o sujeito se reconhece como um cidadão que está inserido em uma conjuntura sociocultural, política, e histórica, e, dessa forma, consegue refletir criticamente sobre o seu e outros contextos, bem como participar de discussões acerca de questões significativas usando a Língua Inglesa como ferramenta para isso.

2.4 A CRIATIVIDADE

A partir da leitura de um poema, conto ou romance, o indivíduo pode ser desafiado a exercer e aprimorar sua criatividade. Essa parte diz respeito à abordagem prática, onde há a viabilidade de a obra ser trabalhada através de exercícios que envolvam especialmente a escrita.

Logo, após o leitor estudar uma obra literária ao longo das aulas de Inglês – ao captar significados e sentidos, discutir aspectos da trama e dos personagens, conectar o que está escrito ao que é real, ter conhecimento das particularidades de uma sociedade e sua história, esclarecer dúvidas, etc. – seria oportuno usar determinado texto para realizar uma produção artística de forma criativa.

Há diversas maneiras de produzir com base em um texto lido, mas é válido citar algumas elaborações textuais possíveis, de acordo com Hişmanoğlu: “Acrescentar à Obra, Mudar a Obra, Escrita Inspirada em Teatro e Uma Carta Destinada a Outro Personagem” (2005, p. 59)⁹, as quais são denominadas pelo autor como ‘escrever fora da literatura’.

A primeira diz respeito à inserção de elementos provenientes do pensamento criativo e imaginativo ao enredo. Dessa maneira, há a possibilidade de o estudante adicionar novas personalidades, eventos, cenas e temáticas que ele considere pertinentes e que enriqueçam a trama da história.

A segunda trata-se de reescrever completamente a obra, ou uma parte dela, como a modificação do desfecho da mesma, mudança de aspectos presentes no enredo, inversão da ordem dos fatos e assim por diante. Ainda, pode ser realizada a alternância de ponto de vista dos personagens, bem como o modelo de narração.

A terceira concerne ao aprendiz adentrar o subconsciente do personagem para retratar suas falas, ações e pensamentos. Isso significa que pode ocorrer um profundo estudo da personalidade e características da figura para, então, elaborar uma descrição sobre os seus sentimentos e atitudes. Portanto, é preciso pressupor quais seriam os pensamentos do personagem perante os acontecimentos no decorrer da história, onde pela presença de um monólogo, por exemplo, essa tarefa se torna mais fácil.

Finalmente, a quarta atividade refere-se à escrita de uma carta a determinada figura do texto literário. A depender da criatividade do aluno, os temas das

⁹ No original: “Adding to the Work, Changing the Work, Drama-Inspired Writing and A Letter Addressed to Another Character” (HIŞMANOĞLU, 2005, p. 59). [Tradução nossa.]

mensagens podem girar em torno de: conselho para a superação de algum problema; alerta sobre certa situação perigosa; relato de determinado acontecimento; exposição de um personagem enganador; entre outros.

Ressalta-se que as quatro atividades citadas acima são apenas uma pequena parcela das múltiplas atividades possíveis usadas para a escrita criativa. Dessa maneira, foram utilizadas somente como exemplos de produções que envolvem o uso da criatividade como forma de criar e inventar a partir do texto literário.

Isso demonstra que o ensino criativo permite o exercício do pensamento criativo e imaginativo, por meio da formulação e desdobramento de ideias provindas do estudante; a autonomia no processo de aprendizagem; o manuseio de um material novo; a consideração de que o tempo de produção é igualmente relevante ao resultado, assim como a apresentação de resultados autênticos e exclusivos (SMITH, 1967 apud CAPITANI; SABADIN; BECHER, 2018, p. 190).

Portanto, é interessante como o indivíduo pode utilizar da sua capacidade criativa e imaginativa para compartilhar conhecimentos, aprofundar discussões acerca da obra e dos sujeitos retratados, destacar aspectos importantes do texto, incluindo os temas sociais abordados, além de praticar a língua inglesa, sobretudo a escrita.

Em suma, é correto afirmar que os autores Collie e Slater (1987), Hişmanoğlu (2005), Duff e Maley (2007) e Wąsikiewicz-Firlej (2012) defendem a utilização de textos literários para a construção de aulas mais significativas, contextualizadas e dinâmicas, que coloquem o aluno como um ser criativo, crítico, reflexivo, ativo e autônomo em seu processo de aprendizagem, que atue no mundo de forma consciente, além de trazer suas subjetividades, experiências e conhecimentos prévios à sala de aula. Ademais, a literatura, como recurso adicional a um ensino transformador e impulsionador, promove o ensino intercultural, que estabelece a língua como prática social.

Pode-se dizer que o estudo de obras literárias, como um meio para o ensino do inglês, é benéfico para a formação integral dos estudantes, que visa ao ensino significativo. Ainda, por meio de uma peça de teatro, conto, romance ou poema, o leitor amplia sua visão de mundo e utiliza a língua inglesa para lidar com questões relevantes e, assim, agir criticamente perante a sociedade. Com isso, nota-se que a autonomia no ensino-aprendizagem é desenvolvida pelo estudante, com o auxílio do professor, que se torna um facilitador desse processo.

3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PLURAL

A importância do uso de materiais autênticos, concomitante ao ensino plural que abrange a interculturalidade, o pensamento crítico e a criatividade, está descrita em documentos oficiais como a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) e o *Currículo em Movimento* (2021).

O primeiro descreve o estudo da língua inglesa como uma possibilidade de ampliação dos repertórios linguísticos, culturais e multissemióticos, com vistas ao reconhecimento do Inglês como língua mundial, com base na exploração de novas perspectivas; no contato e interação com grupos multilíngues e multiculturais, por meio do uso dos meios digitais; no desenvolvimento de uma mentalidade reflexiva e crítica que permite o indivíduo posicionar-se e atuar localmente e globalmente perante a sociedade; na mudança na percepção de aspectos linguísticos como imitação, padronização e erro que dão lugar à criatividade, variedade, marcas identitárias e singularidade; e no desenvolvimento sociocultural, cognitivo e linguístico (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 476-477).

Dessa maneira, a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) propõe o ensino do Inglês de forma significativa para o uso além da sala de aula, isto é, a utilização da língua inglesa como língua franca, que visa a comunicação e relação entre indivíduos de diferentes países, bem como a consciência de novas realidades e a formação crítico-reflexiva, que gera debate de assuntos relevantes, para a constituição de um sujeito que atue ativamente em âmbito local e global.

De forma semelhante, o segundo documento prevê a possibilidade de ensino-aprendizagem que visa a princípios como: diversidade, democratização, contextualização, emancipação, colaboração, participação, protagonismo, reflexão, criticidade e criatividade, além da valorização do conjunto de conhecimentos prévios dos alunos, que leva à troca de saberes e construção de novos entendimentos em colaboração com os colegas e o professor (Currículo em Movimento, 2021, p. 29-32).

No que tange ao ensino da Língua Inglesa propriamente dito, o currículo traz como objetivo a mudança de foco da “abordagem mais centrada no conteúdo e na estrutura gramatical em uma abordagem que possibilite o protagonismo do estudante, por focar-se no sentido, no contexto e na sua interação com o mundo e com o outro” (Currículo em Movimento, 2021, p. 55). Além disso, aprender Inglês

significa a possibilidade do compartilhamento de conhecimentos por meio da interação social entre diferentes grupos étnicos, bem como a proximidade às culturas de diversos países (Currículo em Movimento, 2021, p. 54).

Logo, o *Currículo em Movimento* (2021) indica que o inglês precisa fazer sentido, isto é, que o estudante consiga atribuir significado às regras gramaticais e utilizá-lo para agir no mundo. Dessa maneira, há necessidade de aulas contextualizadas e dinâmicas, que promovam a interação e conexão entre povos e culturas, além de se utilizar a língua para comunicação e atuação em sociedade. Ainda, deve-se encorajar que o aluno como um ser protagonista em seu processo de aprendizagem, que deseja adquirir novos conhecimentos e, assim, pesquisa, interage, reflete e critica.

Dessa forma, ambos os documentos foram elaborados com o intuito de orientar os professores em relação ao ensino significativo do inglês. Portanto, pode-se dizer que a literatura é um bônus ao ensino plural, justamente por promover o senso de interculturalidade, do uso do pensamento crítico e da manifestação da criatividade.

4 METODOLOGIA

A pesquisa de base qualitativa propôs-se a revisar a literatura, através da análise e comparação de experiências que envolvam o ensino-aprendizagem por meio de textos literários, vividas por professores e alunos no contexto do ensino médio. Os dados foram coletados a partir de dois estudos de caso descritos em textos científicos identificados na ferramenta Google Acadêmico.

Os estudos provêm dos seguintes artigos e autores, diferindo-se na análise por enumeração: Caso 1 - *Teaching with luck: uma proposta de ensino de língua inglesa baseada no conto Luck, de Mark Twain* (CAPITANI; SABADIN; BECHER, 2018) e Caso 2 - *As Literaturas de Língua Inglesa como Ferramenta para Instigar a Aprendizagem de Inglês no Ensino Médio a partir da Identificação Social e Cultural* (FERREIRA; GOMES, 2020).

Há diferentes artigos que discorrem sobre a literatura na aula de inglês. No entanto, os textos mencionados acima foram selecionados por serem estudos de caso em escolas regulares do ensino médio, o qual é o foco da presente pesquisa. Por ser a etapa final da educação básica no Brasil, requer-se maior atenção à formação integral do estudante, com a finalidade de superar obstáculos e suprir certas carências que podem perdurar desde o ensino fundamental.

Foram elaboradas algumas perguntas norteadoras, baseadas nos estudos sobre o emprego de obras literárias nas aulas de Inglês apoiados pelos autores, com a finalidade de orientar a observação e comparação dos dados. É válido ressaltar que os questionamentos abaixo não se encontram nos estudos de Collie e Slater (1987), Hişmanoğlu (2005), Duff e Maley (2007) e Waşikiewicz-Firlej (2012), sendo assim, elaboradas exclusivamente para esta pesquisa.

Quadro 1. Perguntas norteadoras da análise e suas respectivas justificativas.

Perguntas norteadoras da análise	Justificativas
1. Como os dados foram coletados?	A finalidade é investigar se os dados coletados são provenientes de questionários, entrevistas ou produções dos alunos.
2. Qual obra e gênero foram escolhidos?	O objetivo é apurar a seleção dos textos literários, sejam os mais curtos, como poema ou conto, ou mais longos, por exemplo romance ou peça de teatro.

3. Qual prática discursiva foi utilizada?	Pretende-se examinar se as atividades realizadas permitiram o uso da escrita, fala, escuta e/ou leitura.
4. Houve discussão sobre aspectos culturais e possíveis comparações dos elementos do enredo com o contexto em que os estudantes se encontram, em uma perspectiva intercultural? Se sim, quais?	O propósito é analisar se as discussões tiveram como foco a percepção de contexto apresentado, bem como os aspectos culturais, e identificação com os fatos relatados.
5. Houve reflexão crítica acerca dos aspectos da obra? Se sim, quais?	Procura-se investigar se os personagens, o contexto e/ou o tema foram problematizados e debatidos pela turma.
6. Qual o nível de interesse dos alunos durante as aulas?	A intenção é apurar se os estudantes participaram das atividades propostas, bem como o interesse deles pelo texto literário e a temática.
7. Houve algum tipo de produção a partir do texto lido? Se sim, o aluno foi motivado a exercer sua criatividade?	Objetiva-se examinar se os alunos produziram algo com base na obra estudada, especialmente a escrita criativa, a qual é discutida nesta pesquisa.
8. Quais as impressões finais dos professores e dos estudantes?	A finalidade é analisar as opiniões dos participantes acerca da proposta, bem como pontos negativos, positivos e recomendações.

Fonte: A autora.

Primeiramente, foi realizada a descrição dos dois estudos de caso publicados anteriormente, onde discorre-se sobre as maneiras como a obra literária foi trabalhada, bem como as atividades realizadas, seguida de uma análise acerca das ações em sala de aula e seus efeitos, a comparação entre os desenvolvimentos e resultados dos estudos, além de adição de possibilidades.

Os objetivos da pesquisa consistem em analisar como a teoria se relaciona com a prática. Por teoria entende-se a utilização de textos literários com a finalidade de potencialização do ensino da língua, assim como a formação crítico-reflexiva, criativa e intercultural do indivíduo. Por prática entende-se a elaboração e realização de uma aula em uma escola regular do ensino médio que envolva um conto, romance ou poema, que possivelmente atenda as habilidades de fala, escuta, escrita e leitura.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

5.1 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DE INGLÊS: DOIS CASOS CONCRETOS

5.1.1 Caso 1

O primeiro caso se refere a uma experiência do ensino-aprendizagem da língua inglesa, por meio do conto *Luck* do escritor norte-americano Mark Twain, realizada pelas pesquisadoras Dhandara Capitani, Marlene Sabadin e Tatiane Becher. O objetivo proposto foi o planejamento de uma aula atrativa, dinâmica e funcional. Ademais, a pesquisa se passou em uma escola regular de ensino médio, durante cinco semanas, totalizando oito horas de aula, em duas turmas.

Não foram informados a localização da escola, nem a quantidade de alunos. Todavia, sessenta e quatro questionários foram respondidos e trinta foram usados para o estudo das autoras. Dessa maneira, supostamente, as duas turmas totalizaram sessenta e quatro estudantes.

Inicialmente, foi discutido o vocábulo “sorte”, de forma a ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema da obra. Após isso, foi trabalhado o significado de palavras consideradas importantes para a compreensão do texto literário. Dessa forma, a turma deveria inferir a definição dos vocábulos através de GIFs contidos em slides, como na apresentação que a palavra ‘surprise’ vinha acompanhada de dois GIFs, de um gato, com boca aberta, e um cachorro, ambos com os olhos arregalados.

Portanto, a intenção era a de que os alunos não tivessem de traduzir as palavras, a fim de proporcionar maior entendimento no sentido de relacionar o que se vê com o que se entende e, por fim, com o significado. Além disso, os indivíduos foram motivados a praticar a pronúncia dos termos.

Posteriormente, um trecho do conto foi dado aos estudantes para que eles completassem as sentenças ao ouvirem o áudio da leitura do texto. Com êxito, o grupo conseguiu preencher os espaços em branco e realizou-se a correção coletivamente através de slides, na qual a professora lia o trecho a ser completado e os alunos diziam a palavra correspondente.

Em seguida, foram apresentados mais slides, mas, neste caso, com a tradução dos parágrafos, com o propósito de aumentar as chances de compreensão,

devido à heterogeneidade da turma em relação ao nível de conhecimento da língua inglesa. Com a versão inglesa e portuguesa lado a lado, cada aluno foi convidado a ler uma parte do conto e os demais deveriam bater uma palma quando o leitor pronunciasse a palavra estudada anteriormente na definição dos vocábulos, com o intuito de dinamizar o processo de leitura. A atividade ocorreu de formas variadas, como palmas batidas por toda a turma, por grandes e pequenos grupos ou pelos alunos distribuídos em filas.

Ademais, durante a leitura, o contexto histórico foi destacado, como o reinado da rainha Vitória e a explicação da cruz vitoriana que era dada por ela aos “heróis de guerra em honra a seus atos de valor durante a Guerra da Crimeia” (CAPITANI; SABADIN; BECHER, 2018, p. 197). Dessa forma, o texto possibilitou discussões acerca das diferentes interpretações dos alunos, mas não foi citado sobre quais aspectos exatamente foram debatidos.

Por fim, os estudantes tiveram que escrever um resumo do entendimento sobre a obra até onde eles leram, sendo este em Inglês, Português ou combinando as duas línguas. Certos resumos foram escritos inteiramente na língua inglesa. No entanto, não foram dados exemplos das sínteses feitas pelos alunos. Sumamente, as autoras destacam que em todas as atividades, desde a exposição dos slides até à leitura do conto, os estudantes foram motivados a participarem ativamente, como a contribuição com a leitura coletiva em voz alta e as palmas conjuntas quando as palavras estudadas eram mencionadas.

Para a coleta de dados, Capitani, Sabadin e Becher elaboraram um questionário com quatro questões, a fim de captar as impressões dos indivíduos participantes da proposta: 1- De que maneira essas atividades podem auxiliar em seu estudo da língua? 2- Em sua opinião, quais foram os aspectos positivos com relação às atividades realizadas? 3- E quanto aos aspectos negativos? 4- Você considera produtivas as dicas para aprender inglês que foram fornecidas pela professora durante as aulas? Você pretende seguir algumas delas? Quais?

Na primeira pergunta, as autoras receberam algumas respostas, entre elas: “despertou maior interesse”, “aula diferenciada”, “atividades produtivas”, “facilita a aprendizagem” e “o conto auxiliou a compreensão da língua”. Na segunda pergunta, os estudantes escreveram algumas respostas tais como “questões históricas abordadas no conto”, “dinamicidade e interação” e “reforço da autoconfiança no aprendizado” como aspectos positivos das dinâmicas realizadas.

Na terceira pergunta, vinte e um alunos responderam que não havia aspectos negativos, enquanto seis alunos escreveram “pouco tempo de aula” e três responderam “complexidade da história”, “vocabulário muito avançado” e “pronúncias difíceis, como a do ‘th’”. Finalmente, na quarta e última pergunta, todos os sujeitos consideraram produtivas as dicas e pretendem praticar o inglês com filmes, séries, músicas, pelo sublinhar de novas palavras, além de realizar a leitura de outros contos na língua inglesa.

5.1.2 Caso 2

O segundo caso diz respeito a uma proposta de ensinar o Inglês utilizando o poema *The Burglar of Babylon*, da poeta norte-americana Elizabeth Bishop, realizada pelas pesquisadoras Isabel Ferreira e Camila Gomes, com a intenção de despertar o interesse pela literatura em língua inglesa, proporcionar interação entre a obra literária e o indivíduo, assim gerando uma possível identificação sociocultural, bem como a aprendizagem do idioma. A pesquisa ocorreu em uma escola regular de ensino médio de Lavras, cidade do sul de Minas Gerais, com vinte e cinco alunos do segundo ano, durante duas aulas de uma hora e quarenta minutos aproximadamente.

Ferreira e Gomes comentam sobre como o desafio tornou-se maior, pois o grupo nunca havia tido contato com um texto literário em Inglês, e demonstrava desinteresse geral pela literatura. Primeiramente, foram passadas informações sobre a vida da escritora, assim como o contexto do poema. Dessa forma, o conhecimento prévio dos estudantes pode ser ativado, uma vez que foi descoberto o conhecimento geral da turma sobre a temática do poema. As autoras afirmam que essa etapa foi essencial para a diminuição da falta de interesse.

Então, em duplas e trios, os alunos concentraram-se na leitura em voz alta do texto original, onde certos elementos linguísticos foram evidenciados. Após isso, os estudantes foram motivados a refletir sobre o que estava escrito e deduzir do que se tratava. Dessa maneira, foram discutidos certos aspectos da obra. Posteriormente, uma nova cópia do texto foi entregue aos estudantes, mas, dessa vez, traduzida em português. Portanto, novos elementos da trama foram descobertos, além de afirmarem as deduções anteriores à nova leitura.

Ademais, nessa etapa onde uma nova leitura foi realizada, os sujeitos conectaram o que estava escrito com fatores externos, refletindo sobre cultura, sociedade e a interação entre o contexto apresentado – o morro da Babilônia no Rio de Janeiro – pela perspectiva da autora oriunda de um país distinto, e o vivido pelos estudantes, cidade de Lavras em Minas Gerais. Assim, os alunos puderam relatar vivências parecidas às descritas no texto, promovendo um debate entre todo o grupo acerca dos aspectos do enredo que eram comuns aos indivíduos.

Por último, foi pedido aos estudantes que escrevessem uma ou duas estrofes a fim de dar continuidade ao poema. As autoras destacam que, dado o tempo

insuficiente para o estudo dos aspectos linguísticos do inglês, visto que os alunos realizaram uma longa discussão e reflexão sobre o texto, a elaboração dos versos foi feita em português. Além disso, foram selecionadas três produções feitas pelos estudantes, divididas em um quadro com três colunas, para exemplificar algumas continuações:

Quadro 2. Produções dos estudantes em uma escola de ensino médio em Lavras, Minas Gerais, sobre o texto *The Burglar of Babylon*, de Elizabeth Bishop.

	Aluno 1	Aluna 2	Aluno 3
Estrofe 1	Olhei para o céu e via estrelas Olhei para o chão, só bala de oitão Quando vejo um inocente A beira de um caixão	Mas esse ladrão era diferente. Branco da burguesia Tratado como freguesia.	Micuçu foi realmente Uma pessoa “anormal”, mas isso Não quer dizer que todo negro E pobre seja igual.
Estrofe 2	O rico cantando, o pobre chorando Na janela da mansão, e o pobre no lajão O menor no tráfico em busca dos trocados O menor chorando e o rico pouco se importando “Ele era funkeiro mais era pai de família” (cultura do funk)	Não foi morto, nem preso Só Micuçu que era preto Sua tia ainda chora Por fora viva, por dentro morta.	Mais outro contexto torto É que bandido bom é bandido morto Não sei como essa ideia nasceu Mas tá aí uma grande prova que o Preconceito não morreu.

Fonte: Ferreira; Gomes (2020).

Ferreira e Gomes discorrem sobre como o aluno 1 reconhece o contexto do dia a dia do morro da Babilônia, expresso na primeira estrofe. Ademais, o sujeito consegue retratar as diferenças entre classes – dos privilégios desfrutados pelas classes mais altas, enquanto as classes mais baixas estão “[...] expostos a todas as mazelas sociais e são marginalizados socialmente” (p. 10) –, além do preconceito enraizado destinado às culturas de determinados grupos sociais, na segunda estrofe.

É analisado que, a aluna 2, por sua vez, identifica na primeira estrofe as desigualdades sociais, semelhante ao aluno 1, e o racismo, no que se refere às diferenças de tratamento de um ladrão negro e um branco, especialmente se for burguês. Ainda, na segunda estrofe, a estudante revela o fim injusto e distinto entre os dois sujeitos.

Por fim, foi examinado que o aluno 3, nas duas estrofes, critica a ideia de que todo negro ou pobre tem atitudes iguais às do protagonista do poema. Além disso, ele reforça que o preconceito e o racismo estão presentes em pessoas que acreditam que os sujeitos das comunidades são bandidos.

5.2 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DE INGLÊS: COMPARAÇÃO E EXPLORAÇÃO DE POSSIBILIDADES

Acerca da coleta de dados, pertinente à primeira pergunta norteadora, percebe-se que foram coletados via questionário, no caso 1, onde se conferiu a opinião dos alunos acerca dos pontos positivos e negativos, bem como as maneiras pelas quais a proposta pode afetar a aprendizagem, os sentimentos e o nível de interesse. No caso 2, o resultado da prática diz respeito à percepção das pesquisadoras, isto é, elas observaram os comportamentos e produções dos estudantes e, assim, obtiveram suas conclusões.

Certamente, através dos pontos de vista dos estudantes ao final da experiência, haveria informações mais precisas em relação ao nível de interesse à proposta, assim como as percepções do uso de textos literários e algumas sugestões, a fim de medir os erros e acertos para possíveis mudanças em certos aspectos para uma práxis futura.

Dessa forma, nota-se a importância do questionário para captar os sentimentos dos alunos, não somente ao fim da prática, mas antes e durante as aulas, com o objetivo de promover a participação ativa e o protagonismo dos estudantes de acordo com os seus interesses.

Em relação à obra e gênero escolhidos, de acordo com a segunda pergunta norteadora, as obras selecionadas incluem o conto intitulado *Luck*, no primeiro caso, e o poema *The Burglar of Babylon*, no segundo caso. Percebe-se que as professoras optaram por utilizar gêneros mais curtos em detrimento de mais extensos, como a peça de teatro ou o romance.

A razão pela seleção desses textos pode se dar pelo fato de que são mais fáceis de serem explorados, por se caracterizarem como obras mais curtas, em conformidade com Hişmanoğlu (2005). Como é identificado na descrição dos casos, ambos tiveram pouco tempo para o desenvolvimento da aplicação, com aulas de uma a quase duas horas. Dessa forma, constata-se que a escolha do conto e do poema foram adequadas às propostas, dada a curta duração das aulas e das experiências.

Quanto a utilização das habilidades discursivas, referente à terceira pergunta norteadora, nota-se que a escrita, a fala, a escuta e a leitura foram exploradas por ambos os estudos, como a leitura coletiva em voz alta, no caso 1, onde os

estudantes puderam exercitar suas habilidades de leitura, fala e escuta na língua inglesa, e a escrita de uma síntese da compreensão do poema.

Já no caso 2, identifica-se que a leitura também foi realizada em voz alta pelos alunos, que se encontravam distribuídos em duplas e trios, e a elaboração de uma continuação ao poema trabalhado. Dessa maneira, pela leitura coletiva dos textos literários, os estudantes eram capazes de praticar a fala, a escuta e a leitura ao mesmo tempo.

A respeito de discussão e comparação de aspectos culturais e interculturais, relacionado à quarta pergunta norteadora, observa-se que, durante a leitura da obra, no primeiro caso, foi discutido um aspecto que faz parte do contexto histórico abordado no conto – as medalhas que eram entregues aos guerreiros vitoriosos da Guerra da Crimeia.

Dessa maneira, as práticas e costumes provenientes dessa sociedade são retratados de forma que um indivíduo de outro país e período histórico distinto consegue superar essas barreiras e ter acesso a essas informações, assim como Collie e Slater (1987) afirmam.

No entanto, os elementos culturais deveriam ter sido mais bem explorados por parte da professora, já que a cultura é elemento fundamental para o conhecimento de determinada sociedade, além de suas diversas origens sociais e funcionalidades.

Já no segundo caso, nota-se que os alunos depararam com a descrição da vivência de uma das comunidades do Rio de Janeiro, na qual as mazelas sociais sofridas pelos moradores são apresentadas. Então, a cultura é mostrada através do dia a dia dos habitantes do morro da Babilônia.

É importante destacar que os estudantes tiveram a oportunidade de expandir o seu conhecimento cultural a respeito de seu próprio país e, então, assimilar essas particularidades com suas próprias experiências enquanto residentes da cidade de Lavras, em Minas Gerais; as atividades, portanto, promoveram uma interação entre culturas.

Ainda, a questão da interculturalidade é evidenciada pela razão de que o poema foi escrito por uma poeta norte-americana, que descreveu sua perspectiva da cidade do Rio de Janeiro. Portanto, os alunos são capazes de conhecer ou observar diferentes realidades por meio de um outro olhar e perceber a variedade de interpretações, bem como Wąsikiewicz-Firlej (2012) sugere.

Em relação ao exercício do pensamento crítico, referente à quinta pergunta norteadora, foi mencionado na primeira proposta que os alunos refletiram e debateram sobre as suas diversas perspectivas quanto ao conto, mas não há a informação de que os estudantes fizeram o uso da criticidade, a fim de relacionar aspectos do conto com questões pertinentes do mundo contemporâneo ou do próprio contexto histórico.

Contudo, percebe-se que os indivíduos interagiram entre si, possibilitando a troca de pontos de vista da obra. Portanto, pode-se dizer que o texto literário oferece abertura para várias interpretações, visto o caráter ambíguo característico das obras, assim como Duff e Maley (2007) afirmam.

Similarmente, na segunda proposta, constata-se que os alunos puderam compartilhar suas diversas opiniões, a respeito dos acontecimentos descritos no poema, além do sentimento de identificação com as situações retratadas no texto. Ainda, os indivíduos refletiram criticamente acerca de questões problemáticas, como racismo, preconceito e pobreza.

Portanto, os sujeitos questionaram e discutiram sobre o contexto, os personagens e o tema. Dessa maneira, cabe aos estudantes contestarem e debaterem assuntos políticos e culturais, de modo a desenvolver uma consciência crítica, como bem defende Bozza e Calixto (2020).

Quanto ao nível de interesse dos alunos, que diz respeito à sexta pergunta norteadora, observa-se que os alunos se mostraram bastante interessados durante as aulas, especialmente na atividade das palmas, no caso 1, devido ao alto engajamento da turma.

De forma parecida, no caso 2, a temática do poema aparentemente interessou a todos, uma vez que a maior parte da aula destinou-se à discussão dos aspectos da trama, restando pouco tempo para o destaque de elementos linguísticos.

Com relação a produção com base na obra estudada, que possivelmente envolvesse o uso do pensamento criativo, referente à sétima pergunta norteadora, identifica-se que ambos os casos obtiveram produções a partir da obra lida. Contudo, no primeiro caso, cada sujeito elaborou um resumo do entendimento do conto, no entanto as autoras não forneceram nenhum exemplo da produção dos alunos e, dessa maneira, os resultados não foram examinados e comentados. De

outro modo, no segundo caso, os indivíduos escreveram uma continuação do poema estudado, cujos resultados foram explorados.

Observa-se que os alunos acrescentaram novos cenários, perspectivas e elementos ao texto, segundo uma sugestão de Hişmanoğlu de exercer a escrita criativa, ou seja, “Acrescentar à Obra” (2005, p. 59). Ademais, eles relacionaram o contexto da obra a seus conhecimentos sobre a vivência das comunidades e das classes marginalizadas, sobretudo os negros.

Dessa forma, o aluno 1 trouxe uma música no último verso e a relacionou com a conjuntura apresentada no texto. Isso demonstra como as artes se conectam e uma pode servir de inspiração à outra. Além disso, a dor do menino pobre é representada pelo choro por se encontrar no meio de tantas dificuldades.

De modo igual, a aluna 2 retratou o sentimento da tia ao ver seu sobrinho morto, pois tamanho deveria ser seu sofrimento que, certamente, ela estaria morta por dentro. Essa forma de composição pode ser considerada como “Escrita Inspirada em Teatro” (HIŞMANOĞLU, 2005, p. 59), pois ocorreu uma descrição das possíveis sensações e emoções vivenciadas pelos personagens, as quais podem ser perceptíveis, mas pouco exploradas, ou ocultadas por algum motivo.

Portanto, os resultados apresentados configuram como retrato da compreensão de determinados alunos sobre a temática e aspectos do poema, além de exercerem o pensamento criativo e imaginativo na produção dos versos por meio da adição de novos pontos de vista, exploração do contexto, bem como a representação das dores dos personagens excluídos pela sociedade.

Sobre as impressões finais dos participantes, pertinente à oitava e última pergunta norteadora, observa-se que os sentimentos dos estudantes do primeiro caso foram positivas em sua maioria, pois os estudantes expressaram a vontade de realizar a leitura de outros contos, por considerarem a aula dinâmica, interativa, produtiva e interessante, além de perceberem e valorizarem a abordagem do contexto histórico presente no conto e o aumento do entendimento do inglês.

É possível notar que o uso de um material autêntico em uma aula de língua inglesa é benéfico ao retratar determinado cenário, por referir-se ao contexto histórico com mais precisão, colaborando com a percepção da conjuntura política, social e cultural da época em que a obra foi escrita.

Conclui-se que os alunos participaram de uma aula significativa que os colocaram como protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, visto que eles foram motivados a continuarem estudando o idioma de forma autônoma.

Entretanto, certos alunos julgaram a história como complexa, por conter vocabulário muito avançado. Possivelmente, seria interessante introduzir primeiro obras mais fáceis de serem compreendidas e depois as mais complexas, como um poema e, em seguida, um conto e assim por diante.

Em relação aos sentimentos dos alunos do segundo caso, ainda referente à oitava pergunta norteadora, percebe-se o interesse pelo tema e pela atividade final proposta, devido ao engajamento na hora da discussão do texto, assim como o esforço dos estudantes em relacionar o contexto representado a outros contextos, sendo que eles colocaram em suas estrofes o verso de uma música “Ele era funkeiro mais era pai de família” e a expressão problemática “Bandido bom é bandido morto”. Isso significa que eles tiveram o conhecimento dessa conjuntura, associaram ao que já sabiam e, assim, puderam compreender efetivamente a mensagem retratada no poema.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que, de fato, a leitura de textos literários em língua inglesa proporciona a formação integral dos estudantes, que consiste em aspectos como incentivo em interagir com outros povos – usando o inglês como língua franca – em uma perspectiva intercultural, desenvolvimento e exercício do pensamento crítico-reflexivo e estímulo da criatividade. Nota-se, portanto, que a utilização de poemas, contos, peças de teatro ou romances são uma possibilidade eficaz de implementação do ensino-aprendizagem significativo.

Percebe-se que as pesquisadoras Capitani, Sabadin e Becher (2018) e Ferreira e Gomes (2020) não tinham como objetivo ensinar literatura, mas utilizar o texto literário como meio para a elaboração de aulas mais interessantes e inspiradoras, que promovessem reflexões e debates sobre o contexto onde vivem e outros cenários, além de problemas que afetam os povos de todo o mundo, relacionados a cultura, sociedade e política. Dessa maneira, as autoras não pretendiam que as aulas tivessem como foco o ensino de gramática e vocabulário por meio do texto literário, isto é, que ensinar a norma culta fosse o centro da aula.

Ademais, ainda que o conto e o poema tenham sido traduzidos para a língua portuguesa, após a leitura em língua inglesa, bem como as produções que foram escritas nesse mesmo idioma, os alunos foram encorajados a terem contato com textos literários em inglês. Isso demonstra que os sujeitos foram motivados a darem o primeiro passo para realizar a leitura de outras obras. Logo, mesmo que não entendessem tudo na primeira leitura, eles compreenderam determinados aspectos do enredo e foram motivados a continuarem pesquisando e estudando a língua inglesa.

Além de ocasionar interesse na aprendizagem do inglês, a literatura promove a interculturalidade através da interatividade entre culturas, por meio da exploração, comparação e identificação. Ademais, o estudante passa a enxergar o inglês como língua franca, isto é, uma ferramenta de comunicação entre diversos povos e de acesso a diferentes culturas.

As obras literárias também estimulam o exercício do pensamento crítico, por trazerem aspectos que permitem a geração de interpretações diversificadas e abordarem temas importantes que dizem respeito ao contexto político, sociológico e cultural de determinada conjuntura. Já na criatividade, os alunos podem ser

motivados a produzir a partir da obra estudada, exercitando a escrita criativa através do aprofundamento em certas temáticas ou personagens, bem como a reescrita do texto original, entre outros.

Dessa forma, o senso de interculturalidade e o livre exercício dos pensamentos criativo, imaginativo e crítico-reflexivo, promovidos pela leitura de textos literários, são pontos-chave para se obter um ensino plural, que atenda as demandas do aluno contemporâneo – sujeito autônomo, que pesquisa, pensa criticamente, opina e argumenta sobre questões históricas e da atualidade e age no seu meio e em esfera global.

Essas características do ensino significativo estão em documentos oficiais, como a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) e o *Currículo em Movimento* (2021), os quais foram elaborados com a finalidade de conduzir as práticas em sala de aula. Portanto, a literatura transforma, liberta, incentiva e propulsiona o estudante a ir além do texto e o inglês se comporta como ferramenta de acesso ao mundo.

Há diversas formas de se obter um ensino plural, que atenda as demandas da formação linguística e social, sendo a utilização de textos literários uma delas. Entretanto, é preciso que se continue refletindo sobre o fazer docente e o processo de ensino-aprendizagem, pensando em novas maneiras de promover o ensino significativo da língua inglesa, além da superação de problemas que envolvem, principalmente, as escolas regulares.

7 REFERÊNCIAS

BOZZA, Morgana C.; CALIXTO, Benedito. A importância do texto literário nas aulas de língua inglesa no ensino médio. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/809-4.pdf>. Acesso em 3 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAPITANI, Dhandara; SABADIN, Marlene N.; BECHER, Tatiane C. Teaching with luck: uma proposta de ensino de língua inglesa baseada no conto Luck, de Mark Twain. **Entretextos**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 183-217, 2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/32487>. Acesso em 4 jan. 2023.

CASSEL, Marlon R.; SANFELICI, Aline M. O texto literário como recurso no ensino de Inglês: A ótica de professores em um contexto de PIBID. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 50-66, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61788>. Acesso em 21 dez. 2022.

COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. Literature in the language classroom. **Cambridge University Press**, 1987.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. 2021.

DUFF, Alan; MALEY, Alan. Literature: Resource Books for Teachers. 2nd edition. **Oxford University Press**, 2007.

FERREIRA, Isabel C. R.; GOMES, Camila da S. As Literaturas de Língua Inglesa como Ferramenta para Instigar a Aprendizagem de Inglês no Ensino Médio a partir da Identificação Social e Cultural. **Itinerarius reflectionis**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 1-14, 2020. Disponível em: Acesso em 21 dez. 2022.

HIŞMANOĞLU, Murat. Teaching English Through Literature. **Journal of Language and Linguistic Studies**, v. 1, n. 1, p. 53-66, 2005. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9921/122816>. Acesso em 9 jan. 2023.

SIQUEIRA, Domingos S. P.; ANJOS, Flavius. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3607>. Acesso em 10 jan. 2023.

WAŚKIEWICZ-FIRLEJ, Emilia. Developing cultural awareness through reading literary texts. **Taikomoji kalbotyra**, n. 1, p. 1-17, 2012. Disponível em: <https://www.journals.vu.lt/taikomojikalbotyra/article/view/17254>. Acesso em 5 jan. 2023.