

LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

[LITERATURE IN ENGLISH CLASSES
AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT]

Raquel Martins de Oliveiraⁱ

ORCID 0000-0002-6581-1088

Instituto Federal Goiano – Morrinhos, GO, Brasil

Neuda Alves do Lagoⁱⁱ

ORCID 0000-0003-0887-9083

Universidade Federal de Goiás – Goiânia, GO, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa a respeito da leitura de textos literários no ensino de inglês língua estrangeira. O objetivo é demonstrar, por meio de uma atividade de leitura de conto e com base em estudos sobre a reinserção da literatura em sala de aula de línguas, que o trabalho com textos literários em inglês língua estrangeira é proveitoso para os alunos e pode ser realizado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular brasileira (2018).

Palavras-chave: Inglês língua estrangeira; literatura língua inglesa; ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.

Abstract: This article presents a qualitative research about the literary texts' reading in English as a foreign language teaching. Based on studies that explore the reinsertion of literature in language classrooms, the objective is to demonstrate, through a storytelling activity, that working with literary texts in English as a foreign language is beneficial for students and can be carried out in line with the Brazilian's Common National Curricular Base (2018).

Keywords: English foreign language; english language literature; teaching and learning modern foreign languages.

É consensual que o estudo de línguas estrangeiras traz consigo o acesso ao conhecimento de diferentes culturas. No campo metodológico, há muitas maneiras de abordar questões ligadas a aspectos comportamentais, éticos, políticos de um país ou de um grupo específico fora do país de língua materna, por exemplo. A leitura literária em sala de aula de inglês língua estrangeira amplia as possibilidades de apresentar tais elementos e é positiva tanto para os alunos quanto para os professores.

A leitura de textos literários era o procedimento básico para o ensino de línguas estrangeiras até o início do século XX, sob a bandeira da Abordagem Gramática-Tradução. Kramsch e Kramsch (2000) chamam atenção para o fato de que estudar uma língua estrangeira significava, compulsoriamente, até aquela época, o contato com o cânon literário da língua-alvo. Com o advento de novos métodos e abordagens de ensino de línguas, tais quais o Método Direto e o Método de Leitura, a literatura começou a ser demonizada naquele contexto, chegando a ser completamente excluída, nas décadas de 40 a 60, conforme enfatizam Bobkina e Dominguez (2014). A partir dos anos 80, entretanto, temos vivenciado um ressurgir do uso do texto literário para ensinar línguas estrangeiras e, desde a virada do século XXI, testemunhamos “uma explosão de trabalhos afiliados a teorias literárias e culturais, provendo uma base forte para pesquisas extensivas acerca da relação entre literatura, língua e educação¹” (BOBKINA; DOMINGUEZ, 2014, p. 248, tradução nossa).

Collie e Slater (1987) explicam que nem sempre há uma necessidade específica para o ensino de inglês língua estrangeira e, na maioria dos casos, o tempo das aulas é escasso. Uma das maneiras sugeridas por ele para que as aulas sejam produtivas e atraentes é o uso da literatura em línguas estrangeiras. Em nosso estudo, por exemplo, trabalhamos o conto contemporâneo *Love Yourself*, do escritor australiano Jack Cactus (2016), o qual trata de um tema atual e de relevância social, que é a autoestima dos jovens frente aos padrões de beleza impostos pela sociedade. Assim como Collie e Slater, outros autores enumeram uma série de motivos para o trabalho com textos literários.

¹ “an explosion of work in literary and cultural theory, providing a strong basis for further research on the relationship between literature, language and education”.

A primeira razão é a originalidade e a autenticidade do tipo de material em questão. Como afirmam Collie e Slater, “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” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 6). Incentivar os alunos a lerem textos literários diversos possibilita tal intercâmbio cultural, uma vez que, para a grande maioria, a única forma de terem contato com descrições sobre lugares e costumes longínquos é por meio da literatura em língua estrangeira. Essa prática alcança os objetivos de apreciação estética previstos na Base Nacional Comum Curricular (2018) referente à leitura contextualizada à cultura.

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Além disso, *as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc.* (BRASIL, 2018, p. 244, grifo nosso)

Nesse caso, ainda que a BNCC não se refira diretamente à leitura literária como recurso metodológico, podemos pensar que ela pode ser utilizada em projetos interdisciplinares, de maneira que atenda a uma demanda importante do referido documento. Além da apreciação estética sugerida na normativa, o exercício da leitura promove o “enriquecimento cultural” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 6), 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. 6, tradução nossa)²

Raithby e Taylor (2019) reforçam a afirmação de que a literatura em inglês língua estrangeira viabiliza o acesso aos diferentes tipos de sociedade, pois a cultura de um povo está intimamente relacionada à forma com a qual essa sociedade utiliza a língua para se expressar. As autoras reconhecem que

² “A reader can discover their thoughts, feelings, customs, possessions; what they buy, believe in, fear, enjoy; 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”.

[L]íngua e cultura (incluindo literatura) existem simbioticamente, como qualquer sociedade se expressa através de sua linguagem, e sua linguagem é moldada e personifica uma sociedade e sua cultura. Kramsch (1993) argumenta que a literatura oferece acesso a uma cultura particular em nível pessoal, através do diálogo direto entre escritor e aprendiz. Essa conexão forma a base da experiência estética de leitura e pode ativar o envolvimento de um aluno com a cultura estrangeira além das paredes da sala de aula. Pode dar vida à cultura. (RAITHBY; TAYLOR, 2019, p. 18-19, tradução nossa)³

As pesquisadoras afirmam que apresentar aos alunos variados tipos de textos literários possibilita o contato com diferentes gêneros, estilos de escrita e modelos da língua habitualmente empregadas. Mesmo que alguns alunos aleguem sentir dificuldades para ler um texto literário em inglês, como ocorrido em nossa pesquisa, o acesso a informações culturais de maneira menos tradicional é tido como um fator positivo inclusive para esses estudantes.

A leitura contextualizada possibilita o contato com a língua escrita. À medida que o estudante entra em contato com diferentes tipos de escrita, gradativamente desenvolve a habilidade da leitura. Esse contato promove, ao longo da prática, uma relação de proximidade com as características próprias dessa habilidade, ou seja, a estruturação dos gêneros textuais, a seleção de palavras para gerar efeitos no texto, a aplicação e adequação de itens gramaticais. Tudo isso resulta na melhoria da habilidade escrita, pois na leitura se observa a aplicabilidade dos elementos supracitados. Logo, em concordância com Batista (2018), para que o trabalho com os textos literários em língua inglesa atenda às demandas da Base Nacional Comum Curricular componente Língua Inglesa, é preciso que o trabalho com vocabulário e estruturas gramaticais fique em segundo plano. O propósito principal deve ser motivar o aluno a compreender o texto além de uma leitura superficial. Além da identificação de elementos como tipo/gênero, personagens e enredo, os alunos podem ser incentivados a buscar informações que envolvem a intenção do autor, a mensagem/crítica por trás do texto, dentre outros, como optamos fazer com o conto escolhido, sobre o qual foi realizada uma atividade colaborativa de discussão em sala após a leitura do conto. Segundo relatos de alunos, o incentivo à leitura com fins de

³ “Language and culture (including literature) exist symbiotically as any society expresses itself through its language, and its language is both shaped by and embodies a society and its culture. Kramsh (1993) argues that literature offers access to a particular culture on a personal level, through the direct dialogue between writer and learner. This connection forms the basis of the aesthetic reading experience and can activate a student’s engagement with the foreign culture beyond the classroom walls. It can bring culture to life”.

compreensão e reflexão fez com que, indiretamente, ampliassem o vocabulário e buscassem compreender construções gramaticais para entender o enredo.

Nesse sentido, Collie e Slater (1987) chamam a atenção para o cuidado que se deve ter ao selecionar textos para leitura em sala de aula. Existem produções cujo vocabulário é extremamente elaborado, conforme o modelo clássico de Abordagem Gramática-Tradução. Corre-se o risco, ao adotar obras nesse estilo, de dificultar a recepção do vocabulário e a consequente transferência para a aquisição ativa de conhecimento. Em outras palavras, quando o aluno não consegue entender o texto, mesmo utilizando recursos de tradução e estratégias de leitura, dentre outros instrumentos que o auxiliem, o objetivo primordial, que é o contato com novas culturas, fica comprometido. Por essa razão, optamos por trabalhar com um texto contemporâneo, com glossário no final de cada página, e cujo tema retratasse a realidade de muitos jovens, que é a vergonha do próprio corpo e a pressão da sociedade por certos padrões estéticos.

Outro benefício explorado pelos estudos acerca do uso do texto literário em sala de aula de línguas é que a leitura cultiva a noção de sensibilidade e inteligência. Embora Parkinson e Thomas afirmem que esse é um ponto de discussão e dissensão entre estudiosos como Leavis (1943) e Widdowson (1975) (*apud* PARKINSON; THOMAS, 2000), concordamos que os conflitos expostos em textos literários levam o leitor a se colocar no lugar do outro e a refletir, fora do senso comum, a respeito de temas tratados com mais liberdade na esfera literária. Raciocinar sobre os diferentes significados do texto, as diferentes formas de resolver conflitos apresentados nas obras e expor pontos de vista particulares com o grupo favorece, além de uma interpretação mais holística, o desenvolvimento das habilidades de fala e escuta. Por outro lado, reforça a aquisição da competência gramatical, pois a leitura estimula a observação, mesmo que inconsciente, de tais elementos, como citado no parágrafo anterior.

Ler estimula a superação de possíveis dificuldades encontradas na leitura. Embora Parkinson e Thomas (2000) façam referência à leitura acadêmica, percebemos que, para o aluno do ensino médio, começar a ler, especificamente em inglês língua estrangeira, também é um desafio, pois normalmente o indivíduo se depara com uma série de novidades as quais, em princípio, podem fazê-lo pensar que não conseguirá sequer compreender a primeira linha do texto. Em nosso estudo, um aluno relatou que a maior dificuldade foi começar a ler o texto que propusemos. No entanto, quando o aluno se

propõe a concluir a leitura (mediante orientação do professor), torna-se capaz de superar muitas dificuldades detectadas no início do percurso. Mesmo que não as tenha superado por completo ao concluir a leitura do texto – o que naturalmente ocorre, conforme Parkinson e Thomas afirmam – somente o fato de ler o texto do início ao fim incentiva o estudante a refletir a respeito das estratégias de leitura e também sobre questões além-texto, como a biografia do autor, sua motivação para escrever a obra, aspectos históricos, econômicos e sociais, dentre outros. No caso do participante deste estudo, ele relatou que, apesar da dificuldade, considerou o texto bom, e a tarefa de leitura positiva para a aprendizagem de inglês.

Ler desenvolve a imaginação. Para Collie e Slater, quando a dinâmica das aulas se distancia da tradicional e excessiva preocupação com a competência comunicativa, e quando o aluno é motivado a ler sem a necessidade de prender-se ao sistema mecânico de regras de construção sintática, ele consegue mergulhar no texto. Assim, torna-se mais capaz de focar a atenção aos seus detalhes, aos acontecimentos envolvendo determinadas personagens, interagindo com elas, e até mesmo prevendo o que ocorrerá em seguida:

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, tradução nossa)⁴

Nesse sentido, complementam os autores, é importante que a obra selecionada facilite o estabelecimento dessa relação entre a obra e o leitor. Deve-se cuidar para que o texto literário obedeça certos critérios. Dependendo das características do grupo, o texto deve primeiramente ser capaz de envolver o aluno de maneira a provocar-lhe reações positivas a fim de despertar o interesse pela leitura. Para isso, o professor deve escolher livros ou textos literários cujo enredo contribua para a compreensão das experiências vividas, para o desenvolvimento das emoções e esteja relacionado aos sonhos dos leitores.

⁴ “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 words or phrases 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”.

Se a leitura fizer sentido para o leitor, certamente será mais prazerosa, como pudemos observar na avaliação que os alunos fizeram da atividade de leitura do conto, considerada positiva por 100 por cento dos participantes. Conseqüentemente, isso facilitará a aprendizagem de aspectos linguísticos e culturais relacionados às línguas estrangeiras.

O texto literário vai ao encontro dos dilemas que incomodam o autor e o motiva a expressar, por meio da redação do texto, seus pensamentos, problemas, angústias que envolvem a si mesmo e a sociedade a seu redor. A concretização desses elementos via escrita influencia o leitor a tal ponto de provocar nele o desejo de responder aos conflitos relatados nas obras, o que promove o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, como o reconhecimento das diferentes aplicações da linguagem. Da mesma forma, a prática da leitura literária em sala de aula de inglês língua estrangeira desenvolve o senso de autonomia para o exercício da postura crítica enquanto o aluno estabelece relações entre o texto e a realidade que o cerca. Essa reação à leitura ocorre através das referências às experiências pessoais do leitor, as quais, relacionadas ao conteúdo lido, desencadeiam os mais diversos sentimentos no leitor.

Heilbronn (2019) comenta que o ensino por meio da literatura no ambiente escolar desenvolve a capacidade da imaginação narrativa e, além disso, contribui para o desenvolvimento individual e social dos alunos. Em outras palavras, quando a pessoa se reconhece como membro de um grupo, sente a necessidade de expressar, por meio de atitudes, sua personalidade, suas preferências e seu comportamento. A partir do momento em que se percebe como alguém capaz de interferir e participar de decisões dentro de uma sociedade democrática e heterogênea, torna-se capaz de contribuir nas mudanças as quais extrapolam as fronteiras do eu. Isso se deve ao fato de que a leitura, discussão e compreensão de dilemas envolvendo personagens de uma narrativa pode auxiliar os alunos a interagirem com o próprio texto, resultando no desejo de interferir para a melhoria de questões éticas e interpessoais dentro da sociedade. Diamantidaki (2016, *apud* Diamantidaki, 2019) acrescenta que a literatura em sala de aula empodera os alunos, motivando-os a se envolverem, como indivíduos, na transformação para uma nova realidade cultural por meio do reconhecimento de seus próprios valores culturais e suas atitudes como membros de um grupo. Daí a importância de se trabalhar com textos de forma colaborativa em sala de aula.

Junior e Lima (2009) comentam sobre a riqueza de se trabalhar diferentes tipos textuais em sala de aula de inglês língua estrangeira. Eles defendem o estudo do texto para incentivar a consciência crítica dos alunos, de maneira que percebam as múltiplas possibilidades de interpretação. O autor afirma que “mesmo os textos científicos possuem aspectos culturais e subjetivos” e que os sentidos do texto são variados (JUNIOR; LIMA, 2009, p. 49). Dessa forma, defendem que o ensino de línguas deve conter elementos capazes de possibilitar a compreensão do mundo por meio da cultura, política, história, ideologias etc, bem como do estudo contextualizado de elementos gramaticais.

Trabalhar com gêneros literários em sala de aula de inglês língua estrangeira, além de promover a aprendizagem contextualizada de elementos gramaticais, possibilita a vivência da própria experiência com a literatura. A partir do momento em que o aluno depara-se com um texto de amplitudes históricas, culturais, sociais etc e consegue reconhecer-se nas entrelinhas desse texto, o processo ganha um novo significado. Os textos literários possibilitam ao aluno uma leitura com propósitos os quais vão além da simples busca de informações a respeito do mundo, da sociedade e de eventos que o cercam. Ela envolve seu senso crítico no que diz respeito a fatores que mexem com seu eu interior. Ela o provoca no sentido de resgatar sentimentos e emoções os quais nenhum outro gênero textual é capaz de fazer. Ela torna possível a aprendizagem por meios que transcendem os métodos tradicionais de ensino de inglês língua estrangeira.

Com o objetivo de demonstrar que o trabalho com textos literários em inglês língua estrangeira é proveitoso para os alunos e pode ser realizado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (2018), realizamos uma sequência didática envolvendo a leitura do conto contemporâneo *Love Yourself*, do escritor australiano Jack Cactus, em um instituto federal do interior de Goiás, em junho de 2019. Os participantes foram 20 alunos do terceiro ano do ensino médio, com idades entre 16 e 18 anos. Para a pesquisa, todos os cuidados éticos foram tomados, e o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com a não identificação das identidades dos sujeitos.

Utilizamos, como base para a geração do material empírico, a leitura contextualizada do conto anteriormente mencionado, a qual consistiu em:

- uma breve discussão sobre os padrões de beleza socialmente impostos (tipo de corpo, estilo de cabelo, vestimentas), motivada pela exibição do filme *Sierra Burgess – a Looser* (2018), o qual tem como enredo a história de uma garota

inteligente, mas fora dos padrões de beleza, que se esconde por trás da garota mais bonita da escola para se comunicar com um dos jogadores de futebol mais bonitos da escola. Eles conversam por telefone e ele se apaixona por ela achando que ela é a líder de torcida. Descoberta a farsa, eles se afastam, mas ele conclui que a beleza dela vale mais do que a superficialidade da aparência;

- leitura do conto *Love Yourself* (2016). O texto narra a história de uma garota que se escondia dentro de roupas largas por vergonha do corpo e que precisava de um vestido para o baile de formatura do ensino médio. Ela relata lembranças dolorosas de frases que ouviu da avó, do pai e da mãe sobre estar acima do peso e por isso não ser popular na escola ou não arrumar um namorado. Ela começa a se aceitar quando vê seu cachorro chamando-a para passear, sem ter vergonha de andar com ela. Daí em diante ela passa a se aceitar e ressignifica as críticas alheias. O texto foi disponibilizado no Google sala de aula e os alunos tiveram cerca de quinze dias para lê-lo.
- atividade colaborativa em sala – em duplas ou trios, cada grupo sorteou duas perguntas sobre o conto, em inglês, que foi discutida no grupo e depois exposta para o restante da sala.

Após o levantamento bibliográfico sobre leitura literária em sala de aula de inglês língua estrangeira, para a verificação do material empírico deste estudo, utilizamos um questionário e entrevistas sobre a leitura e compreensão do conto.

Os questionários, segundo Aldhaen (2020), buscam respostas para perguntas específicas dos pesquisadores, normalmente em forma escrita. Neste estudo, utilizamos um questionário aberto, modalidade que deixa os respondentes livres para elaborar suas respostas, numa forma livre de expressão. Através de questões abertas, obtivemos informações relevantes acerca do processo de leitura do conto, com perguntas tais quais: Você leu o conto antes da atividade? Com que frequência você utilizou o dicionário para compreender o texto? Que tipo de dicionário foi utilizado para ler o conto? Quantas vezes você leu a narrativa? Como você encontrou informações específicas do texto? Incluímos, adicionalmente, perguntas acerca da atividade colaborativa realizada em sala, como: Que estratégia o grupo utilizou para responder à pergunta sorteada? Como foi a experiência de discussão e compreensão do texto com os colegas?

A outra fonte de dados para este estudo foram as entrevistas. Silverio et al. (2020) apresentam algumas desvantagens do uso de entrevistas em pesquisa qualitativa, tais quais o possível constrangimento de qualquer das partes, o intenso trabalho emocional envolvido, a falta de tempo para elaboração das respostas e, às vezes, das perguntas, o grande tempo para transcrição, afinal, “mesmo um transcritor muito rápido levará ao menos 5 horas para transcrever 1h de material empírico advindo de uma entrevista⁵” (p. 9, tradução nossa). Entretanto, optamos por utilizar esse instrumento neste estudo por acharmo-lo apropriado para responder às questões que tínhamos. Além da possibilidade de aclarar imediatamente possíveis dúvidas, as entrevistas propiciam aos pesquisadores o ensejo de interpretar sinais gestuais e obter melhor compreensão dos fenômenos em pauta. Temos assistido a uma multiplicidade de meios digitais para entrevistas, na pesquisa hodierna, via mídias como Skype, WhatsApp, Instagram, Google Meet, RNP e variadas plataformas. Tivemos a oportunidade, contudo, de realizar entrevistas presenciais. Foram semi-estruturadas, cujo formato é, segundo Gani et al. (2020, p. 140, tradução nossa), “moderado, pois nem é muito rígido nem muito aberto, na medida em que permite novas perguntas, se necessário⁶”. As entrevistas diziam respeito à experiência como leitor de textos em língua estrangeira, às dificuldades encontradas na leitura da narrativa proposta e à avaliação da metodologia adotada pela professora para a compreensão do conto.

Análise

Conforme dito anteriormente, o conto foi selecionado considerando-se os seguintes critérios: tema de interesse do aluno (COLLIE; SLATER, 1987), texto atrativo para a faixa etária e que trouxesse elementos culturais e estéticos do gênero literário (BRASIL, 2018), além da possibilidade de o aluno reconhecer-se no texto e despertar a consciência crítica sobre assuntos que fazem sentido para sua vida (JUNIOR; LIMA, 2009).

O quadro 1 nos mostra como foi a experiência com a leitura do conto, segundo as percepções dos participantes:

⁵ “Even a quick transcriber will take 5 hours to transcribe 1 hour of interview data”.

⁶ “moderate form as it is neither too rigid nor too open as it allows new questions if needed”.

Tabela 1: experiência de leitura do conto

Informação	Respostas obtidas
Leu o conto previamente	Sim – 100% Não – 0%
Frequência de uso do dicionário	Não utilizou – 30% Quase nunca – 5% Às vezes – 45% Com muita frequência – 20%
Tipo de dicionário utilizado	Impresso – 0% Eletrônico – 75% Impresso e eletrônico – 5% Nenhum – 20%
Compreendeu a narrativa lendo	Uma vez – 30% Duas vezes – 50% Mais de duas vezes – 20% Leu, mas não entendeu – 0%

Por meio do material empírico acima exposto, percebemos que todos os alunos se esforçaram para ler o conto. Para isso, a grande maioria fez uso do dicionário (70%), sendo que o dicionário eletrônico foi a escolha mais frequente (80%). As entrevistas revelaram que o uso do dicionário foi associado a outras estratégias de leitura, como a identificação das palavras cognatas e conhecidas e o contexto. No entanto, um aluno afirmou que a falta de hábito na leitura de um texto completo em inglês língua estrangeira fez com que ele consultasse o dicionário “muitas vezes” (L.) e isso fez com que a sequência de leitura se perdesse por diversas vezes. Outro aluno revelou que “o auxílio de amigos” (J.G.) na atividade em sala foi um fator chave para a compreensão do conto como um todo. Essas informações mostram que é necessário que o aluno tenha um conhecimento prévio sobre as estratégias de leitura. Ademais, revela que o aluno pode se sentir motivado a ler textos diferenciados quando o foco não são conhecimentos gramaticais isolados (COLLIE; SLATER, 1987). Por outro lado, a contextualização prévia foi um facilitador para que todos os alunos aceitassem o desafio de ler um texto em língua estrangeira com o qual não estavam habituados e a refletirem sobre as estratégias de leitura que poderiam ajudá-los na tarefa (PARKINSON; THOMAS, 2000).

Observamos que dois aspectos foram cruciais para que a proposta de leitura fosse significativa: a leitura prévia do conto e a interação entre os pares em sala, quando ocorreram discussões sobre pontos específicos do conto. A leitura do quadro 2 nos mostra

que a colaboração é um elemento chave para trabalhar com leitura de textos literários em sala de aula de língua estrangeira:

Tabela 2: impressões sobre a atividade com os pares

Informação	Respostas obtidas
Estratégia utilizada pelo grupo antes de responder as perguntas sorteadas	Cada um leu o texto rápida e silenciosamente antes da discussão – 75% Um ou mais colegas narraram o que compreenderam da narrativa antes da discussão – 25% Não houve discussão prévia sobre o conto – 0%
Estratégias para a elaboração das respostas	Cada membro respondeu a uma pergunta – 5% Uma resposta foi respondida em conjunto e outra individualmente – 15% As respostas foram elaboradas em conjunto – 80%

O material empírico revela que a compreensão do texto aconteceu primeiro com a leitura prévia. Ainda que a compreensão não fosse completa nesse primeiro momento, ela possibilitou o auxílio entre os pares, os quais buscaram compreender a narrativa como um todo a fim de encontrar respostas para as questões sobre pontos específicos do texto. Percebemos que 25% compartilhou o que entendeu sobre a narrativa, o que pode significar que ele percebeu que os colegas sentiram mais dificuldades e, como o mais capaz do grupo, auxiliou os colegas (FIGUEIREDO, 2019). Nas entrevistas, os alunos disseram que, dentre os pontos positivos, a interação (A.C; S.R. J.G; M; P) foi importante para a interpretação do conto. D. disse que a metodologia possibilitou “diferentes formas de interpretação” e “aumentou o entendimento do conto em língua inglesa.” Esse dado reforça a afirmação de Batista (2018) de que é necessário estimular atividades nas aulas de língua estrangeira que não sejam focadas na gramática.

De forma geral, os participantes reagiram positivamente à experiência de uso do texto literário na sala de aula de língua inglesa, assim como os participantes da pesquisa de Chandra (2018, p. 72), os quais também “reconhecem o papel dos textos literários no ensino de LE e uma boa parte dos participantes (95% do total) acreditam que o uso de

texto literários na sala de aula de LE é positivo”. Quando perguntados sobre os pontos positivos e negativos da proposta de leitura, obtivemos as seguintes declarações:

Tabela 3: Pontos positivos e negativos da proposição de leitura de texto literário em inglês
língua estrangeira

Pontos positivos	Pontos negativos
Texto contextualizado	Constrangimento em utilizar a língua inglesa em grupo
Texto selecionado	Texto longo
Dinâmica da atividade	Tempo da aula insuficiente para ampliar as discussões
Contato com a língua	
Estímulo à leitura sem traduzir	
Ampliação de vocabulário	
Abertura para diferentes formas de interação	
Reconhecimento de si na narrativa	

Pela análise do material empírico acima, é possível verificar que os pontos negativos apontados pelos alunos não reverberaram muito outros estudos a respeito. Muitas pesquisas apontam a questão linguística como a central, no que tange às dificuldades de uso da literatura na sala de aula de língua estrangeira, seja pela falta de compreensão do vocabulário, seja pelo uso extraordinário da linguagem poética, especialmente na quebra intencional de regras gramaticais, que pode causar confusão entre aprendizes nos estágios. O glossário em nosso texto pode ter sido a causa de esse fator não ter sido listado como negativo. Outros desafios que aparecem muito na literatura específica se referem a mal-entendidos culturais, desconhecimento de convenções literárias ou a uma dissonância entre o nível de conhecimento dos alunos e o nível dos textos selecionados (ver MCKAY, 2001; SAVVIDOU, 2004; MARIZ, 2008; LIMA, 2010; KHATIB, 2011). Nenhum desses fatores foi apontado por nossos participantes. O tamanho do texto, porém, é um aspecto negativo que tem sido mencionado em alguns estudos, em que os alunos se sentem incapazes de lidar com um texto demasiado longo

ou, por outro lado, muito curto. Neste último caso, os leitores reclamam de falta de contexto e detalhes que facilitariam a compreensão do texto (ver DUFF; MALEY, 1990). No nosso estudo, alguns alunos consideraram o texto muito longo, e o tempo para discussão dele muito curto. Ademais, o uso da língua-alvo em sala de aula, para a leitura de trechos do conto, foi um desafio para vários participantes, os quais se sentiram constrangidos. No estudo de Lago (2016), alguns de seus alunos universitários também se sentiam desconfortáveis em interagir na língua inglesa acerca dos textos literários, especialmente se tinham pouca fluência nas suas habilidades de fala na língua-alvo, ou se não estavam confiantes acerca da sua compreensão do texto em questão.

Analisando a percepção de nossos participantes, averiguamos que as atividades envolvendo leitura de textos literários em inglês língua estrangeira trazem diversos benefícios, desde o ambiente da sala de aula até a possibilidade de promoção de transformações sociais e individuais entre os leitores, o que vai ao encontro da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que incentiva a leitura em diferentes contextos e para finalidades diversas. No caso do texto em inglês língua estrangeira, além da ampliação do conhecimento cultural, a prática da língua foi associada ao desenvolvimento da criticidade do aluno.

Em relação à escolha do texto, destacamos o depoimento de T, o qual afirmou que o texto “me ajudou a compreender melhor minha situação com a autoestima e me fez aceitar um pouco mais sobre mim mesmo”. Tal afirmação reforça a necessidade do cuidado na escolha do texto (ver, a esse respeito, RAITHBY; TAYLOR, 2019; HEILBRONN, 2019; DIAMANTIDAKI, 2019; JUNIOR; LIMA, 2009; PARKINSON E THOMAS, 2000). Ao nosso ver, faz-se mister que o texto provoque os alunos, por meio de conflitos que desenvolvam sua consciência crítica. Assim, reconhecendo-se na narrativa, são capazes de assumir-se como parte integrante de um grupo social e reconhecer que têm poder para mudar a si próprios e ao mundo à sua volta.

Considerações finais

Ao refletir sobre as vantagens de se inserir a leitura de textos literários no processo de ensino e aprendizagem de inglês língua estrangeira, percebemos que ela abarca a proposta dos documentos oficiais sobre o ensino de inglês língua estrangeira, sobretudo no que tange ao desenvolvimento de competências e habilidades referentes à leitura,

conhecimento de mundo e envolvimento de questões relacionadas tanto à realidade do aluno quanto ao universo que o cerca. Ademais, o trabalho com textos literários em sala de aula de inglês língua estrangeira possibilita ao aluno a aquisição de conhecimentos nas diversas áreas do saber, de maneira ímpar aos demais gêneros textuais. Ao invés de apenas receber informações, como em textos jornalísticos, injuntivos, dentre outros, a literatura permite que o leitor se sinta parte do texto, reconheça-se por meio das linhas escritas. Essa leitura contextualizada promove, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do senso crítico a partir das experiências pessoais e o exercício da criatividade para descobrir o significado de palavras e expressões desconhecidas por meio do contexto. Este estudo reforça a revisão feita por Bobkina e Dominguez (2014), enfocando a ressurreição do texto literário nas aulas de línguas, a qual mostra que “as pesquisas atuais têm sido ativas em termos de mostrar os múltiplos benefícios de utilizar a literatura na sala de aula de língua⁷” (p. 258, tradução nossa).

Dependendo da metodologia selecionada pelo professor, o texto literário também pode ser uma estratégia criativa para o desenvolvimento de outras habilidades além da leitura. O professor pode sugerir a criação de uma canção romântica baseada em um texto de Shakespeare e associada ao período do romantismo estudado em língua portuguesa; os alunos podem criar memes com temáticas voltadas ao feminismo baseadas em textos de Virgínia Woolf ou, ainda, projetos de ensino envolvendo cultura negra e identidade podem ser criados a partir da leitura de poemas de Alice Walker. Como vimos, é importante que o professor tenha em mente quais objetivos pretende alcançar com a atividade envolvendo literatura, conheça o perfil da turma e seu nível linguístico. Adicionalmente, precisa conhecer as orientações dos documentos oficiais para adequar seu planejamento ao proposto por tal legislação. Isso pode ser desafiador, dado que as narrativas governamentais não expõem com clareza quando e como trabalhar os gêneros literários em sala de aula de inglês língua estrangeira. Por outro lado, há a recomendação de que ela deva ser apresentada aos alunos, mesmo que seja como forma de expressão artística e cultural.

Sabemos da necessidade curricular do estudo dos gêneros textuais mais comumente utilizados na escola, mas sabemos, igualmente, que a variação e inovação nas aulas são

⁷ “current research is being active in terms of showing the multiple benefits of using literature in the language classroom”.

elementos importantes para despertar o gosto e o prazer do aluno pela aprendizagem de uma língua. Há muitas maneiras de se trabalhar com textos literários sem, contudo, fugir dos objetivos traçados pela Base Nacional Comum Curricular. O que parece ocorrer, a nosso ver, é um desestímulo dos professores em relação ao uso de textos literários, causado tanto por questões de não-formação específica nesse campo de atuação quanto pela ênfase, no texto do documento oficial em questão, que desmerece tanto a capacidade do professor de elaborar aulas utilizando textos literários como recurso metodológico para o ensino de inglês língua estrangeira quanto a possível resposta dos alunos do ensino médio à leitura literária em inglês língua estrangeira. Por fim, conclamamos mais estudos que mostrem a relevância desse gênero textual para o engajamento crítico, social e político dos aprendizes de línguas estrangeiras, bem como a divulgação de trabalhos que comprovem que ensinar literatura em sala de aula de inglês língua estrangeira é não somente uma proposta possível, mas necessária e prazerosa.

Referências bibliográficas

- ALDHAEN, Mohammad. Interview versus questionnaire from the perspective of CBE members. *International Journal of Education, Learning and Development*, v. 8, n. 2, p. 21-41, fev. 2020.
- BATISTA, Yuri. Letramento, leitura e ensino de língua inglesa: um caso de apostilados. *Mediação* (UEG. PIRES DO RIO), v. 13, p. 156-169, jan/jun. 2018.
- BOBKINA, Jelena; DOMINGUEZ, Elena. 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.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- CACTUS, Jack. *Aprenda Inglês com Contos para Iniciantes: Melhore sua Habilidade de Leitura e Compreensão Auditiva em Inglês*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016.
- CHANDRA, Deepak. *O espaço da literatura no ensino de língua estrangeira*. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

- COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DIAMANTIDAKI, Fortini. *Teaching Literature in Modern Foreign Languages*. Organização Fotini Diamantidaki. London: Bloomsbury Academic, 2019.
- DUFF, Alan; MALEY, Alan. *Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- FIGUEIREDO, Francisco. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- GANI, Nurul Imtiaz Abd; RATHAKRISHNAN, Mohan; KRISHNASAMY, Hariharan N. A pilot test for establishing validity and reliability of qualitative interview in the blended learning English proficiency course. *Journal of Critical Reviews*, v. 7, n. 5, p. 140-143, mar. 2020.
- HEILBRONN, Ruth. Literature, Culture and Democratic Citizenship. In: DIAMANTIDAKI, Fortini. *Teaching Literature in Modern Foreign Languages*. Organização Fotini Diamantidaki. London: Bloomsbury Academic, 2019, p. 9-24.
- JUNIOR, Sinézio Cotrim G.; LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: JUNIOR, Sinézio Cotrim G.; LIMA, Luciano Rodrigues. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. Organização Diógenes Cândido de Lima. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 47-51.
- KHATIB, Mohammad. Literature in EFL/ESL classroom. *English Language Teaching*, v. 4, n. 1, p. 201-208, mar. 2011.
- KRAMSCH, Claire; KRAMSCH, Olivier. The avatars of literature in language study. *The Modern Language Journal*, v. 84, n. 11, p. 553-573, dez/fev. 2000.
- LAGO, Neuda. High education in Brazil: university students' contact with English literature. *Journal of Teaching and Education*, v. 5, n. 1, p. 659-670, 2016.
- LIMA, Chris. Selecting Literary Texts for Language Learning. *Journal of NELTA*, v. 15, n. 1, p. 110-114, dez. 2010.
- MARIZ, Josilene Pinheiro. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. 2008. 286 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MCKAY, Sandra. Literature as content for ESL/EFL. In: CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 319-332.
- PARKINSON, Brian; THOMAS, Helen. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.
- RAITHBY, Katherine; TAYLOR, Alison. *Teaching Literature in the A Level Modern Languages Classroom: a teacher's Guide to Success*. 1. ed. London: Routledge, 2019.
- SAVVIDOU, Christine. An integrated approach to the teaching of literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, v. X, n. 12, dez. 2004. Disponível em: <<http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SIERRA Burgess is a Loser. Direção de Ian Samuel. E.U.A.: Black Label Media, 2018. (105 min).

SILVERIO, Sergio A.; HALL, Jennifer; SANDALL, Jane. Time and qualitative research: principles, pitfalls, and perils. The Sixth Annual Qualitative Research Symposium, 2020 [Presentations]. Londres. King's College London & University College London. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338902281_Time_and_Qualitative_Research_Principles_Pitfalls_and_Perils>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Recebido em 29/06/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Raquel Martins de Oliveira** é professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos. Mestranda em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG).

E-mail: rakgyn@gmail.com

ⁱⁱ **Neuda Alves do Lago** é professora de literatura inglesa para os cursos de graduação em língua e literatura. Letras - UFG Professora de Linguística Aplicada e Literatura para Pós-Graduação em Letras e Letras - PPGLL - UFG Professora de Língua e Ensino Superior da Pós-Graduação em Educação - PPGE – UFJ. **E-mail:** neudalago@ufg.br