

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

**CAROLYNE SOARES MIRANDA DA LUZ**

**LITERATURA COMO AGENTE TRANSFORMADOR: REFLEXÕES E  
PROPOSTAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS ACERCA DO USO DO TEXTO  
LITERÁRIO NO ENSINO DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

**CURITIBA**

**2022**

**CAROLYNE SOARES MIRANDA DA LUZ**

**LITERATURA COMO AGENTE TRANSFORMADOR: REFLEXÕES E  
PROPOSTAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS ACERCA DO USO DO TEXTO  
LITERÁRIO NO ENSINO DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

**Literature as an agent of transformation: reflections and didactic-  
methodological proposals about the use of the literary text in the teaching of  
English as a second language**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação,  
apresentado como requisito para obtenção do título  
de Licenciado em Letras Português/Inglês da  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline de Mello Sanfelici.

**CURITIBA**

**2022**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

**CAROLYNE SOARES MIRANDA DA LUZ**

**LITERATURA COMO AGENTE TRANSFORMADOR: REFLEXÕES E  
PROPOSTAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS ACERCA DO USO DO TEXTO  
LITERÁRIO NO ENSINO DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação  
apresentado como requisito para obtenção do título de  
Licenciado em Letras Português/Inglês da  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR).

Data de aprovação: 05 de dezembro de 2022

---

Aline de Mello Sanfelici  
Professora Doutora  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

---

Jaqueline Bohn Donada  
Professora Doutora  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

---

Laissy Taynã da Silva Barbosa  
Mestra  
Universidade Estadual do Pará

**CURITIBA**

**2022**

À minha eu do passado, que jamais acreditaria em mim se eu contasse a ela o que sei hoje, e à minha eu do futuro, que nos assiste risonha neste momento.

## AGRADECIMENTOS

Concluir um curso de graduação muitos anos após o seu período de término previsto não é a tarefa mais animadora que já me destinei a fazer. Muitas foram as adversidades que tive de enfrentar nesse longo caminho, não obstante, os frutos que colhi nessa jornada foram preciosos para a minha formação enquanto docente. Entrar para uma universidade pública em curso de licenciatura é desvelar todos os (pré)conceitos que se tinha, é se desconstruir na forma mais honesta da palavra, para então perceber que a (re)construção é vívida e constante. E esse processo, para mim, não seria possível sem os docentes extraordinários que tive o privilégio de ter contato ao longo do curso, então vai, a eles, meu agradecimento primordial.

Agradeço também aos meus pais, Arlete e Volmir, que dedicaram parte de suas vidas me proporcionando uma educação de qualidade para que fosse possível estar onde estou. À minha madrastra Lourdes, que me brindou com o conforto do lar para que eu pudesse me dedicar aos estudos sempre que necessário. Ao meu companheiro João Pedro, que agiu como uma força da natureza me reerguendo e me dando todo o suporte e amor necessários para que eu pudesse concluir esta etapa da minha vida. Ao meu amigo e colega de trabalho Vitor, que sempre se mostrou solícito e em quem eu pude me apoiar quando necessário, nos dias em que a escrita e a dedicação para com o projeto perpassavam nosso horário de expediente. Por fim, à minha orientadora, professora Doutora Aline de Mello Sanfelici, que aceitou embarcar comigo nessa jornada, engrandecendo minha pesquisa no mundo da literatura na educação com apontamentos precisos, práticos e valiosos, facilitando esse processo que, por vezes, para mim, foi tão árduo de se concluir.

“(...) Os melhores livros inauguravam expressões. Diziam-nas pela primeira vez como se as nascessem. Ideias que nasciam para caberem nos lugares obscuros da nossa existência. Andávamos como pessoas com luzes acesas dentro. As palavras como lâmpada na boca. Iluminando tudo no interior da cabeça. (...) Eram os livros que traziam o feitiço e punham tudo a ser outra coisa.”

Valter Hugo Mãe

## RESUMO

Frente à escassez de materiais didático-metodológicos acerca do uso da literatura no ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, o presente trabalho tem como objetivo apresentar propostas de reflexão e intervenção para essa problemática, evidenciando o papel engrandecedor da literatura no ensino de inglês, bem como nortear futuros docentes interessados no tema, em um estudo que se apresenta como uma revisão de literatura na área. Primeiramente, é traçado um panorama histórico acerca do ensino de literatura no país, como ele evoluiu ao longo do tempo e quais as principais mudanças vistas na atualidade, no que se constitui a matéria literária e propostas metodológicas inovadoras. Na sequência, visa-se entender a importância e os benefícios do uso do texto literário especificamente no ensino de língua inglesa, com metodologias que englobem as competências de *listening*, *reading*, *writing* e *speaking*. Entende-se que a literatura é um veículo de transformação no ensino da língua estrangeira, uma vez que imerge os alunos em cenários e contextos plurais, fazendo com que a aprendizagem da segunda língua ganhe um significado maior, gerando encontro com o diferente, com o outro. Ademais, a literatura carrega consigo o poder de ensinar tanto competências linguísticas simultâneas quanto de expandir os próprios processos cognitivos de aprendizagem, fazendo com que o aluno não só aprenda conceitos isolados da língua, mas também seus contextos de uso e culturas diversas. Por fim, este trabalho aponta para novas possíveis pesquisas a serem feitas no âmbito da literatura na educação no Brasil, tanto com o foco em línguas como evidenciando o sujeito aluno-professor.

**Palavras-chave:** literatura na educação; literatura no ensino de inglês; ensino de inglês como segunda língua; práticas no ensino de inglês.

## ABSTRACT

Considering the scarcity of didactic-methodological materials on the use of literature in the teaching of English as a foreign language in Brazil, the present work aims to convey proposals of reflection and intervention for this problem, highlighting the magnifying role of literature in the teaching of English, as well as functioning as a guide for future teachers interested in the subject, in a study that presents itself as a review of literature on the matter. At first, a historical overview of the teaching of literature in the country is drawn, how it has evolved over time and what are the main changes seen today, in what constitutes literary material and innovative methodological proposals. Then, we proceed to understand the importance and benefits of using literary texts specifically in English language teaching, with methodologies that encompass listening, reading, writing and speaking skills. It is understood that literature is a vehicle of transformation in foreign language teaching, as it immerses students in a plurality of scenarios and contexts, making second language learning gain a greater meaning, promoting encounters with the different, with the other. Furthermore, literature carries with it the power to teach simultaneous linguistic skills at the same time that it expands the cognitive learning processes itself, making the student not only learn isolated concepts of the language, but also its contexts of use and different cultures. Finally, this work points to new possible research to be done in the field of literature in education in Brazil, both with a focus on languages and highlighting the student-teacher subject.

**Keywords:** literature in education; literature in English teaching; teaching English as a second language; teaching English practices.



## SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>8</b>
<b>2. Educação literária: uma revisão de metodologias e práticas para a literatura na sala de aula .....</b>	<b>10</b>
<b>3. Descobertas e metodologias acerca do uso do texto literário no ensino de inglês .....</b>	<b>25</b>
<b>4. Considerações finais .....</b>	<b>35</b>
<b>Referências .....</b>	<b>38</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A literatura sempre esteve muito presente em minha vida. Os livros foram constantemente um refúgio pessoal, uma forma de encontro com outras vivências, culturas, mundos e imaginários. De antemão a conhecimentos teóricos, eu já entendia, de forma empírica, a importância da literatura na formação do indivíduo. Na graduação em Letras Português/Inglês, tive a oportunidade de estudar e refletir sobre o impacto do texto literário na sociedade, como histórias se perpetuam através de gerações, demarcam momentos históricos e retratam realidades plurais. Esses aprendizados foram essenciais para a minha formação enquanto pessoa e docente.

Um campo que sempre me interessou e que me atraiu para aprofundar meus estudos é o da literatura na educação. Esse interesse foi despertado em mim após algumas discussões em disciplinas de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, em que aprendemos a relevância da literatura no ensino e desenvolvimento infantil, com autoras como Regina Zilberman e Marisa Lajolo. Em aulas de Narrativa Do Século XIX, com discussões que iam além do texto literário e seus significados, sobre a figura do professor na aula de literatura e o que toca o aluno, pude aprender que uma aula é também emoção e conexão, e é através dela que o aluno constrói seu sentido e significa o que lhe convém. Nas horas de Prática de Língua Inglesa, pudemos usar textos literários de nossa preferência e gosto na preparação de aulas pensando em contextos reais de ensino, simulando com os colegas de classe os possíveis resultados e suas aplicabilidades em cada cenário. Também me foi importante a vivência no Estágio obrigatório de Português, no qual desenvolvemos e ministramos aulas com base nas sequências didáticas de Rildo Cosson, seguindo as etapas do método e podendo comprovar a eficácia de cada passo. Por fim, e principalmente, não poderia deixar de citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no qual tive a experiência de trabalhar textos literários como contos de Edgar Allan Poe em sala de aula, desafiando e rompendo com os achismos que possuía acerca do ensino de inglês em escolas públicas.

Desse modo, mais especificamente, me interessa pensar a respeito dos espaços e usos feitos do texto literário nas aulas de língua inglesa. Um dos motivos de meu interesse é minha atuação profissional, como professora do idioma.

Inicialmente, não me parecia adequado trazer o texto literário no ensino de língua estrangeira, pois temia usá-lo meramente como um pretexto de aplicação dos conceitos linguísticos necessários para a aquisição do idioma, perdendo a reflexão e aprendizado verdadeiros de um letramento literário. Contudo, esse receio foi se dissipando à medida que comecei, em contextos específicos (como estágio e PIBID), a efetivamente trabalhar com a literatura em sala de aula e pude ver resultados positivos e transformadores, o que me motivou a aprofundar-me nos estudos acerca deste tema.

Dessa maneira, optei por realizar a presente pesquisa no formato de uma revisão de literatura sobre os textos literários em contextos de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Meu objetivo é esmiuçar diferentes entendimentos, práticas e possibilidades metodológicas voltadas para a inclusão e exploração da literatura na aula de idiomas. Acredito ser importante realizar esse tipo de estudo para se buscar melhores entendimentos, assim como a disseminação de visões mais integradoras, instigantes e esclarecidas sobre as possibilidades que a literatura abre na sala de aula, bem como auxiliar novos docentes apresentando um norte a ser seguido nessa jornada.

Isto posto, a presente revisão de literatura está organizada do seguinte modo: após esta breve introdução, o segundo capítulo se dedica a trazer as considerações mais importantes de estudos sobre letramento e educação literária, metodologias não voltadas a aulas de idioma mas no ensino em geral, paradigmas e desafios contemporâneos do ensino de literatura no Brasil. O terceiro capítulo, por sua vez, tem como foco revisar estudos que concentram-se, primordialmente, em questões de metodologias de ensino especificamente no ensino de língua inglesa. Após, encerramos a pesquisa com o capítulo de conclusão, apontando as principais considerações e descobertas, bem como algumas direções para estudos futuros.

## 2. EDUCAÇÃO LITERÁRIA: UMA REVISÃO DE METODOLOGIAS E PRÁTICAS PARA A LITERATURA NA SALA DE AULA

Começamos este capítulo reiterando que os textos revisados nesta seção não tratam especificamente da literatura na aula de idiomas, mas sim de metodologias e práticas, algumas já consagradas, outras mais recentes, para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

A primeira obra que destacamos é a contribuição de Rildo Cosson (2020). Nela, são apresentados seis paradigmas acerca do ensino de literatura no Brasil que nos fazem percorrer historicamente por desafios educacionais, sendo eles divididos em duas classes: tradicionais e contemporâneos. Os primeiros são de ordem moral-gramatical e histórico-social, enquanto que os seguintes são analíticos-textuais, sociais-identitários, da formação do leitor e do letramento literário. Em cada capítulo, o autor analisa estes paradigmas, os desconstrói (muitas vezes para os reconstruir com ressalvas posteriormente) e aponta para sugestões que levam, sobretudo, ao questionamento.

O primeiro capítulo da obra é de suma importância para a seguinte pesquisa, pois é o precursor no entendimento do ensino literário no Brasil: o paradigma moral-gramatical, que se dá desde meados do século XVIII até o final do século XIX, quando começa a ser questionado. Iniciando com um panorama histórico sobre o ensino de literatura, o autor elucida acerca dos dois conceitos principais da funcionalidade da arte poética de Horácio, em que os escritores devem buscar serem *úteis* ou *agradáveis*. Ele discorre sobre como esse vem sendo o pilar de ensino de literatura e língua na educação tradicional, ou seja, a literatura agira como um mecanismo de instrução, seja para o ensino da linguagem e gramática, seja para a doutrinação religiosa.

O autor discute, também, a própria concepção de literatura nesse paradigma moral-gramatical. Nele, ela é entendida como um “corpo de obras dadas pela tradição”, em que textos considerados clássicos são usados repetidas vezes em contextos escolares de forma a transmitir uma tradição histórica consolidada, embora extremamente específica, visto que são recortes dentro de um escopo que propõem-se transmitir o todo da obra, bem como a autoridade de seu autor.

Entretanto, Cosson não deixa de frisar o valor do texto literário clássico no ensino. Nesses textos são contidos conhecimentos que não dependem do tempo para fazer sentido, expondo o leitor a vivências e problemáticas necessárias para a sua existência. E o que o autor exemplifica sobre os dois padrões notados acerca do uso desses textos clássicos no contexto escolar talvez seja um dos principais incentivos desta pesquisa: de um lado vemos críticas enquanto a disparidade com a realidade do aluno ao serem cobrados que leiam tais obras, pois não agregariam conhecimento “técnico-científicos”, enquanto do outro temos o texto clássico visto como um elemento adorado, intocável, erudito, que afasta o aluno ao invés de aproximá-lo, tanto intelectual quanto socialmente.

Mas então qual seria, ainda no contexto deste paradigma, o objetivo do ensino de Literatura? Segundo Cosson, são dois os principais: ensinar a língua ao aluno, bem como formá-lo moralmente. No primeiro, o êxito se daria por meio da escrita, já que o texto literário poderia ser seguido como um modelo gramatical, enquanto que no segundo, o conteúdo do texto estaria acima das questões estéticas, e agiria em questões pedagógicas (especialmente pensando em alunos mais novos, por exemplo), poderia ensiná-los sobre o bem e o mal, o certo e errado e questões morais de convivência. Ambos os objetivos acabam por *escolarizar* os textos literários.

A metodologia empregada no ensino destes textos, ainda dentro do primeiro paradigma, abarca, primordialmente, uma análise metódica de enxertos do texto, marcada por comentários de introdução e fechamento, que superficializa o seu entendimento, uma vez que descarta visões plurais do texto literário, mecanizando um trabalho que deveria ocorrer de forma mais construtiva e abrangente. Seguem esse padrão as atividades em sala e a forma de avaliação. O professor, aqui, é o detentor de todo o saber, a fonte primordial de conhecimento e erudição, enquanto o aluno é passivo, não lhe cabe voz uma vez que sua única função a ser desempenhada é a de replicar os conhecimentos que lhe são passados.

O final do capítulo é marcado pelos questionamentos acerca da mudança do paradigma moral-gramatical para o histórico-nacional, que se deu a partir da alteração da estrutura escolar, com a modernização da Escola, ao final do século XIX. Nesse momento, foram adicionadas novas disciplinas e implementada uma nova forma de se ensinar literatura, marcada fortemente pela valorização da formação científica em detrimento à literária. Como exemplifica Cereja (2005), a escolha da abordagem

histórica da literatura, à época, era vista como revolucionária. Com o passar dos anos, surgiram materiais específicos para o ensino de literatura, demarcado em séries e níveis, o que vai de confronto com a característica principal do paradigma moral-gramatical: a tradição, pois o texto literário, neste contexto, perde parte integrante de seu significado histórico-cultural ao ser adaptado para séries e idades diferentes, ponto que é criticado por Cosson ao classificá-lo como uma perda para o ensino de literatura. O autor agrega que, contudo, ainda há marcas deste paradigma no ensino de literatura hoje, nos livros didáticos com enxertos de obras consideradas clássicas, por exemplo.

O próximo paradigma, que intitula o seguinte capítulo, é o histórico-nacional. Este paradigma, como já mencionado anteriormente, é demarcado pelo projeto de modernização da Escola ao final do século XIX, em que didatiza o ensino de literatura com divisões de materiais específicos e adaptados do texto literário. Nele, também vemos a necessidade do Estado de se apropriar de um conceito de nacionalidade que pode ser expresso (e que foi aproveitado) por meio da literatura. Contudo, nesse contexto, a literatura que possuía valor era aquela que se apresentava a partir de um viés patriótico, enquanto que outras manifestações da arte em questão, que não atendiam a essa demanda, eram desvalorizadas. Dessa forma, surge a literatura enquanto matéria da sua própria historicidade, ou seja, o estudo da história da literatura, seus autores, períodos e escolas literárias, e é a partir disto que são estabelecidos os cânones e tradições literárias do nosso país.

O texto literário na sala de aula agora era entendido como um produto nacionalista, que visava, em suma, a aclamação das glórias da pátria, fazendo com que a literatura, neste paradigma, seja meramente um instrumento documental do que compunha o “ser brasileiro”. O papel do professor, neste contexto, se dá de maneira arbitrária novamente, e talvez um pouco mais mecanizada, visto que os conhecimentos do docente precisam ser mais pontuais e fechados, sobrando ao aluno a mera memorização de conteúdos de ordem histórica e cronológica.

Por outro lado, trazendo novamente o aspecto histórico-cultural da literatura que era trabalhado com mais esmero no primeiro paradigma, Cosson defende que se foi perdida essa configuração importante do ensinar literatura, e vemos isso na contemporaneidade, nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que conferem à Literatura o título de subdisciplina da Língua Portuguesa, bem

como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que não se precisa entender a parte histórica da literatura para responder às principais questões da prova, segundo Luft e Fisher (2014, apud COSSON, 2020). Este paradigma -que amplifica tanto a definição de literatura que ela acaba por se dissipar- vigora, ainda hoje, nos livros didáticos e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como vemos no que é apontado como segunda competência específica de Linguagens e suas Tecnologias:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 63)

Não se estabelece literatura enquanto oportunidade de fruição. Ela se mescla com as demais linguagens e expressões artísticas e isso limita os professores, pois quando não há ainda um caminho claro e seguro o suficiente a seguir, a tendência é que se prenda ao paradigma já consolidado, por acomodação.

Nos capítulos seguintes, Cosson se debruça a falar sobre paradigmas mais contemporâneos acerca do ensino de literatura. Vemos que no paradigma analítico-textual, a literatura é vista, e por vezes limitada, a um prisma estético. A crítica do autor se estende ao papel do professor dentro desse contexto, pois ele atua mais como um *expert* analítico do texto literário, um ser erudito que instrui os alunos a analisarem o texto exclusivamente pelo seu cunho estético, do que uma ponte para o ensino de literatura propriamente dito, ou seja, ele não se atenta para reflexões que poderiam surgir, externas ao texto. Nesse paradigma, os textos a serem analisados também acabam por ser limitados a uma linguagem que não abre espaço para obras mais contemporâneas, que eventualmente poderiam despertar também, ou até mais, o interesse dos alunos.

O paradigma seguinte, explicado pelo autor, é o social-identitário. Nele, somos levados a pensar não só no eixo estético mas também ético da literatura e seu ensino; somos convidados (ou convocados) a pensar em discussões sociais relevantes que são trazidas pelos textos literários. Não se tem como objetivo ignorar ou diminuir a relevância do cânone, mas sim incluir textos que foram excluídos e/ou discriminados

ao longo da história, discutir questões sociais, identitárias, entender grupos e minorias marginalizadas dentro e fora do texto literário, e pensar para além do interior do texto.

A literatura, dentro desse paradigma, assume um papel de extrema importância na formação do leitor, humanizando-o, expandindo sua visão de mundo para diferentes vivências e expressões de ser, criando um leitor mais crítico e politizado. O professor, por sua vez, atua mais como um mediador do conhecimento, promovendo o debate sobre o texto literário, fazendo com que o aluno tenha um papel mais ativo no entendimento do texto, muitas vezes trazendo questões pessoais, exemplos vividos, opiniões, etc.

A crítica do autor para esse contexto, entretanto, se dá pelo fato da literatura acabar perdendo sua autonomia, mesclando-se com outras manifestações culturais, tirando seu valor enquanto texto literário propriamente dito. Outra questão que pode ser perigosa é a “manipulação” na escolha dos textos, uma vez que a literatura não deve “servir” à necessidade egóica da pura identificação ou de um mundo perfeito, pois ela é um reflexo da sociedade como ela foi e é, então escolher textos que atendam estritamente ao que consideramos correto ou moral seria privar o aluno da própria realidade. Cosson também alerta sobre a importância da ética docente nesse paradigma, e a cautela que o professor deve ter ao trabalhar os textos literários dessa forma, visando sempre formar um leitor crítico, empático e com compromisso com as questões sociais que nos cercam.

O penúltimo paradigma apresentado por Cosson nesta obra é o da formação do leitor (ou fruição), que tem ênfase mais pessoal e traz uma gama muito maior de opções do que pode ser considerado literatura. Vemos desde livros-brinquedo para bebês até o cânone propriamente dito, o que acaba por ser altamente construtivo pois a literatura, desse modo, perpassa por todas as idades e fases dos alunos, visando a formação completa do indivíduo nesse contexto. Aqui, o valor da literatura está em formar o aluno para a vida, agregando conhecimento, despertando o gosto pela leitura, fazendo ele experienciar o texto em nível *pessoal*, podendo se identificar, questionar, subverter visões e evoluir enquanto ser humano.

Não se exige que o professor nesse contexto seja um *expert* detentor de todo o conhecimento erudito, mas sim um *apaixonado* e *amante* da literatura. Ele servirá de exemplo para o aluno, um modelo a ser seguido, não de forma hierarquizada como nos paradigmas anteriores, mas de forma natural e identificatória. As obras



trabalhadas ganham muito mais espaço pois se analisa o contexto do aluno, suas preferências e demandas, e o professor possui muito mais liberdade para selecionar o que trabalhar com o aluno. O que Cosson critica, entretanto, é que é nesse contexto que ocorre a separação por idade de muitas obras, o que acaba por limitar e encurtar a experiência pessoal do aluno com o texto.

O último paradigma, por fim, é o do letramento literário, que consiste em um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67). É um caminho a ser percorrido tal qual a aquisição de uma nova língua. A literatura nesse paradigma é a própria linguagem representada por textos e ações de sentido, bem como de produção, e essa definição felizmente distancia o letramento literário das falhas dos paradigmas apresentados anteriormente, como o foco apenas no que é erudito, e aproxima a literatura do aluno em uma visão mais integral e englobadora.

O papel do leitor (aluno) aqui é muito mais ativo, pois a estética, o sentido, a interpretação virá dele, das suas experiências de vida, do contato que ele tem com determinado assunto ou tema. O processo de leitura é transformador e mágico à medida que o sentido começa a ser produzido individualmente ao se ter contato com uma obra. O objetivo de se ensinar literatura é formar indivíduos fluentes, tal qual em uma língua, mas em literatura, fazendo com que o aluno evolua nesse percurso, tomando gosto e vontade própria para que, em um processo gradual, deseje elevar a qualidade ou “dificuldade” do que se lê. Desse modo, cabe ao professor planejamento e organização não só na escolha dos textos literários, mas também nas atividades que ele irá introduzir e explorar com esses textos.

Nesse contexto, professor e aluno são ativos e participam do processo de letramento literário de forma conjunta, um dá a base e os recursos para que o outro usufrua de forma significativa, proveitosa e expansiva. É dentro desse contexto que são elaboradas as metodologias contemporâneas do ensino de literatura, e pensadas as atividades para se trabalhar o texto literário em sala de aula. Deve-se lembrar também, que

considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola,

mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67)

Outra obra relevante que abrange uma análise do ensino de literatura em sala de aula conta com a organização de Dalvi, Rezende e Faleiros (2013). No capítulo que inicia a obra, Rouxel (2013) reflete e nos indaga sobre o porquê de se ensinar literatura, qual o objetivo que devemos visar ao fazê-lo e quais gêneros deveriam ser elicitados. Esses questionamentos são essenciais para o docente que deseja percorrer um caminho integrador de ensino. A autora também discorre sobre a evolução nas didáticas para se ensinar literatura, como o valor e a visão acerca desse objeto de ensino foi mudando ao longo do tempo, tal qual vimos nos paradigmas expostos por Cosson (2020). A literatura que antes era vista como um modelo linguístico a ser seguido, algo exclusivo ao erudito, passou a ser flexibilizada, remodelada, ressignificada até ser ajustada à forma que vemos hoje, com uma visão englobadora dessa manifestação artística, cultural, social que revoluciona e transforma indivíduos.

Na metodologia no ensino de literatura, Rouxel defende que o docente deve direcionar o aluno à leitura por meio de três saberes: *os saberes sobre os textos*, ou seja, entendimento acerca dos gêneros literários, os conceitos e funcionamento de uma obra, para que ela seja vista de forma integral; *os saberes sobre si*, seus gostos e preferências, suas vivências e identificações com as obras literárias; *os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos*, que dizem respeito ao conhecimento e experiência sobre o texto, para que a escolha dele não seja equivocada e se saiba identificar os pormenores de um texto não adequado, raso, ou divagador. A sala de aula deve ser um ambiente democrático e a escolha das obras que serão trabalhadas deve acontecer em conjunto. O aluno se motiva quando vê que tem voz e é ouvido, que pode opinar e tomar decisões juntamente com o professor. A eliciação de obras, desse modo, é de suma importância, e deve ser considerada tanto a diversidade de gêneros literários (HQ's, como um exemplo mais contemporâneo), como a importância de clássicos e cânones, pois eles registram períodos históricos e é essencial que esse marco temporal seja identificado na leitura do texto.

Esse equilíbrio é essencial para uma leitura e exploração mais plena do texto, para o sucesso de aproveitamento da literatura em sala. A autora defende o uso de

obras mais contemporâneas, que conversem com as vivências e despertem o interesse dos alunos, sem deixar de lado questões sociais que são de suma importância para formar um indivíduo com consciência da realidade que o cerca.

Obras que antes nem cogitaram estar em espaços acadêmicos, como *Harry Potter* e *Crepúsculo*, são, aos poucos, introduzidas nesse ambiente, uma vez que o professor começou a ver que esses textos estimulavam o desejo dos alunos por literatura, pelos mesmos irem de encontro com questões de seu íntimo, de seu pessoal, já que essas obras tratam de assuntos que os jovens conseguem se identificar mais facilmente, como o amor adolescente, a timidez, ansiedade social, o relacionamento com os pais, e até questões mais pesadas como a morte e o sofrimento. Outra questão importante na escolha da obra proposta é a dificuldade de leitura que ela gerará nos alunos. Não deve-se ter medo do “difícil”, pois é nessa dificuldade que mora o processo de transformação; ao resignificar os sentidos e romper com o que já é conhecido, o aluno é desafiado a evoluir, e é nesse processo que mora o cerne do que é ensinar literatura.

Em outro capítulo da mesma coletânea, Dalvi (2013), fazendo uso das dez “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português” (SILVA, 1998) -porém aqui de forma adaptada e atualizada- traz propostas pontuais acerca do uso do texto em sala de aula. A autora inicia mostrando a importância de tornar o texto literário algo próximo do aluno, tendo ambientes físicos em que os livros possam ser acessados de forma fácil, promovendo eventos literários para que vá se criando uma cultura literária no consciente coletivo dos estudantes, para que a literatura seja mais que tudo *presente* na vida deles. O livro, enquanto objeto, com tamanho, cor, cheiro, significa e faz parte da relação do aluno com a literatura. Também é necessário que os diferentes gêneros e suportes de texto sejam explorados, as plataformas em que os textos serão apresentados (no tablet, em cartazes, *outdoor*, em gravações, etc) devem conversar com a atualidade e suas respectivas diferenças devem ser postuladas. Não ignorar de forma alguma a pesquisa sobre o texto, contexto histórico, autor e sua importância, bem como se atentar para não usar a literatura como um mero pretexto na finalidade de ensinar algo, seja uma lição de moral ou aspectos linguísticos.

Ao avaliar, Dalvi enfatiza que o docente não deve focar em punir e dar ou subtrair simples pontos na nota, mas sim em guiar o aluno de forma com que ele

entenda com clareza o que foi proposto. A avaliação do estudante deve ser também uma forma de avaliação para o professor, que deve considerar se o que está sendo pedido faz sentido dentro do processo de aprendizagem, se a avaliação está sendo efetiva e foca na qualidade da leitura que o aluno está fazendo do texto. Outro aspecto importante na escolha dos livros é a linguagem, ela deve ser desafiadora desde que haja recursos satisfatórios para pavimentar o caminho pré-texto até que ele chegue, de fato, no aluno.

A autora finaliza o capítulo mapeando quesitos fundamentais no uso do material didático no ensino de literatura, defendendo que eles

[...] apresentam retoricamente uma desmistificação, mas, ao mesmo tempo, e com ainda mais incisividade, uma decantação do literário e [...] do poético, como ligados à intuição, à individualidade e à subjetividade, em desarticulação com o campo da vida. Contribui para isso a apresentação didático-conceitual da categoria de eu lírico e a promoção de autores e "períodos literários" a objetos de veneração, desentranhados de uma reflexão ampla a partir das próprias obras literárias – o que atinge não só a educação estético-literária dos estudantes (e dos professores), como também a formação crítico-ideológico-política dos mesmos. (DALVI, 2013, p. 90).

Almeja-se considerar todos os aspectos antes postulados no capítulo, portanto o material didático deve conversar com a realidade sócio-cultural, não fazer uso de enxertos isolados de uma obra, possuir qualidade desde os aspectos físicos, imagem, impressão, até contedudísticos, não separando o aluno da obra, mas propondo exercícios que o façam entender e se relacionar com produtividade com o texto literário.

A próxima obra estudada conta com a contribuição de Cechinel e Sales (2017) como organizadores, intitulada *O que significa ensinar literatura?* Com enfoque no último capítulo do livro, pude entender sobre como a aula de literatura não deve possuir um caráter científico, prático, tecnicista, como já vimos criticar Cosson (2020) anteriormente, mas sim gerar dúvida, incômodo, reflexão. Sales (2017), em seu próprio capítulo na obra, se valendo do discurso de Gilles Deleuze em entrevista para Claire Parnet, em 1988-1989, defende que a aula “é *emoção*” e inteligência, simultaneamente, e que devemos entender e conversar com esses conceitos dentro de uma aula de literatura, bem como de todas as aulas de matérias que classificamos como “humanas”.

O autor acredita no ensino de literatura como um *gesto*, de se fazer pensar, sentir, entender, ressignificar. Esse ensino precisa estar em movimento, o texto literário é travessia, nunca o percurso final. Alunos de outras linhas do conhecimento que não as Humanas saem de suas aulas prontos para aplicar os conhecimentos práticos que aprenderam, ou testá-los em provas que exijam respostas exatas e conteudistas, mas exigir o mesmo de um aluno que faz um curso de literatura é incongruente. Devemos usar os mecanismos linguísticos, técnicos, históricos, não como introdutórios ou consequentes ao texto literário, mas sim de forma simultânea, em que o sentido se construa e se modele na psique de cada indivíduo.

A literatura, mais do que tudo, deve alterar os próprios sentidos do saber, modificar estruturas e romper com o que se sabia até então. Esse papel transformador do texto literário não é experienciado quando ela é usada meramente de forma avaliativa no ensino, por mais tentador e obrigatório que as instituições de ensino façam parecer. Portanto, ao professor, cabe a coragem de tomar para si a responsabilidade de, assim como a literatura, romper, invadir e transverter o espaço comum de ensino.

O próximo trabalho revisado é de organização de Leurquin e Coutinho (2019), em volume intitulado *Literatura e Ensino*. No primeiro capítulo, Silva (2019) inicia a discussão com vários questionamentos acerca do ato de ensinar, indagando os leitores, que em sua maioria são ou virão a ser professores sobre suas motivações, o que os faz e fez desejarem a docência, a pesquisa, a busca infindável por conhecimento. Pude refletir sobre minha própria escolha, e concluo que estar sempre em busca de respostas e explicações é, de fato, inerente ao professor.

O autor explica que nos cursos de graduação, os futuros professores entram em contato pela primeira vez com o *ensinar* literatura em sala de aula somente nos últimos anos do curso, nas disciplinas de estágio, e quando já estão “cansados” e sobrecarregados com as demandas de um final de curso de graduação. Isso pode fazer com que eles não aproveitem esse processo devidamente, com medo de falhar e acabarem por presumir que não são aptos para a profissão que escolheram. Desse modo, cabe aos docentes de ensino superior entender que possuem ouro em mãos, uma vez que por mais cansados que os discentes desses cursos estejam nessa reta final, o novo professor frui de uma energia e uma ousadia que deve ser canalizada para práticas inovadoras e significativas do ensino de literatura. O autor também

destaca a importância de se adaptar à atualidade, tecnologias e plataformas, de saber escolher e dosar as informações, que são infindáveis nesta era digital.

O conceito de ensinar literatura deste capítulo do livro conversa de forma acurada com textos já expostos neste trabalho. O professor afirma que antes de tudo, a literatura

[...] deixa entrever o mundo real, assim como apresenta um mundo possível, e nos faz refletir sobre as possibilidades das escolhas, boas ou ruins, que fizemos ou venhamos fazer. Ela suscita desejos, libera sensações tolhidas, infunde uma vontade de reparação, ou simplesmente, tira-nos do nosso eu e nos lança ao outro. Sua matéria é feita de possibilidades. (SILVA, 2019, p. 27).

Ela não deve ser explorada por um viés analítico de “institucionalização do saber” mas sim por olhares singulares que construirão sentido nesse processo, entendendo que a aprendizagem está em constante transformação. Literatura é a *travessia*, o percurso, e nunca o caminho final, pois não há um. Ela gera questionamentos e conflitos inerentes à condição humana, e não *serve* e nem deveria servir a nada. O autor critica a noção de utilidade na nossa sociedade, pois a arte não tem propósito de ser útil, ela é um saber contemplativo, e esse conceito é difícil de ser digerido em uma sociedade que valoriza os meios de saber enquanto meios utilitários. Seria equivocado pensar que o ensino ideal de literatura apenas tange o imaginário utópico, pois a complexidade e unicidade do próprio texto confronta essas mesmas características presentes na existência humana, abrindo infinitas possibilidades, caminhos e travessias “ideais”, sem limitações pragmáticas.

O próximo texto incluído nesta revisão pauta práticas que dispensam apresentações, uma vez que são muito disseminadas nas disciplinas de estágio de língua portuguesa dos cursos de licenciatura em letras, e que eu mesma pude experienciar: as sequências didáticas, básica e expandida. Cosson (2011) defende a importância de explorar práticas de ensino que passem por todos os três processos da aprendizagem de literatura: a “aprendizagem *da* literatura”, *sobre* e por meio dela. É essencial que haja aproveitamento tanto na leitura, sua contextualização e a experiência individual da obra literária. As sequências:

procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas. A primeira dessas perspectivas é a técnica bem conhecida como oficina. Sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento [...]. A segunda perspectiva é a técnica do

andaime. Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos [...]. A terceira perspectiva é a do portfólio. [...] o uso do portfólio oferece ao aluno e professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos [...]. (COSSON, 2016, p.48).

Constituídas por etapas, cada sequência visa um público específico. Enquanto a sequência básica é voltada para alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a sequência expandida pode ser explorada nos anos finais, o Fundamental II e também no Ensino Médio, uma vez que apresenta um maior aprofundamento no encontro com o texto literário, assim como nas etapas de trabalho.

A primeira etapa da sequência básica, *motivação*, consiste em introduzir o aluno no universo tangencial do texto literário. Questões presentes no texto de alguma forma e assuntos que o professor julgue interessante abordar, esse é o momento e a oportunidade de fazê-lo. A motivação consiste em atividades de reflexão sobre um tema específico, presente na obra que será trabalhada, escolhido pelo professor para inteirar o aluno, familiarizá-lo com o que está por vir. A segunda etapa, por sua vez, é a *introdução*, onde o aluno tem seu primeiro contato com a obra proposta. Esse é o momento de apresentar -brevemente para que não se perca o sentido- o autor e aspectos ou momentos da vida dele que podem ter relação com a obra. É a hora de fomentar o interesse dos alunos pela história, contextualizando-a, instigando os alunos a terem o desejo de lê-la. Fazer uso do livro físico, para que os alunos possam ver, sentir, folhear, também é um recurso interessante dessa etapa, bem como promover a mobilização da turma para espaços onde o livro seja ofertado, como a biblioteca da escola.

A terceira etapa é a de *leitura* e ela é responsável pelo contato direto do aluno e obra, é aqui que ele irá desfrutar do texto literário. Para textos curtos, esse processo pode acontecer na própria sala de aula, em leitura coletiva ou individual do texto. É importante o docente entender que esse exercício de leitura em sala não é perda de tempo, e sim um processo enriquecedor, o qual muitas vezes é deixado de lado em detrimento de exercícios práticos sobre o texto, esquecendo que o desenvolvimento e gosto pela de leitura começa e deve ser incentivado nas suas bases, em sala de aula, se quisermos cultivar um letramento literário de qualidade. Quando o texto for extenso, se tratar de uma obra completa, por exemplo, a sugestão é que ele deva ser

lido de forma individual, em espaços que não a sala de aula, para que haja fruição da aula e a execução de intervalos de leitura. Esses intervalos são propostas de entendimento do texto, que se dão durante o processo de leitura, atividades interpretativas, leitura de trechos da obra em sala, exercícios de compreensão do texto e da história, debates que podem ser propostos acerca de um tema tangenciando pela obra, etc.

Já a quarta e última etapa desta sequência consiste na *interpretação* da obra, em que o aluno é levado a pôr em prática seus saberes desenvolvendo um registro documentado, escrito, de modo a externalizar o processo de entendimento da obra, que já se fez, em seu mundo individual. O autor afirma ser mais importante representar “essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON, 2011, p. 68) e dá o exemplo da resenha, comumente usada por professores de língua portuguesa após o trabalho com o texto.

A sequência expandida, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio também conta com etapas da básica, com motivação, introdução e leitura, entretanto são adicionadas três novas etapas: a *contextualização*, a *segunda interpretação* e a *expansão*. Nessa sequência, vemos a possibilidade de trabalhar com duas etapas de interpretação pós leitura do texto, que veremos de forma esmiuçada a seguir. Na primeira, o aluno externalizaria a impressão inicial do texto, seja por meio de um ensaio ou um depoimento.

A contextualização seguiria a primeira interpretação, e consistiria em: *contextualização teórica*, que serve para apresentar aos alunos conceitos inerentes a obra de maneira a clarificar e dialogar os porquês de determinadas escolhas do autor, por exemplo, bem como incidências importantes e significativas no texto literário; *contextualização histórica*, que tem o papel de englobar os aspectos históricos pertinentes à obra, não em forma de dados, como defende Cereja (2005) ser lamentavelmente o que é feito nas escolas hoje, mas em forma de sentido, deve-se considerar o aparato histórico necessário para que o aluno correlacione as acepções do texto; *contextualização estilística*, que visa explorar os aspectos já conhecidos do ensino de literatura “tradicional”, que ainda é muito explorada atualmente, como evidencia Cereja (2005), nos quais são estudados as escolas literárias, como e porquê o texto se encaixa nelas. É necessário, nessa etapa, estar atento para não



enjaular o texto, uma vez que ele pode até mesmo ter características de mais de uma escola literária, por exemplo. Tem também a *contextualização poética*, que consiste em analisar como é feita a organização do texto, os aspectos como narrador, espaço, personagens, etc, mas de forma integradora, nunca individual, sempre atentando para a significação que tais aspectos possuem no texto; e a *contextualização crítica*, que possui o objetivo de apresentar ao alunos textos sobre o próprio texto, críticas, interpretações, para que assim como em um revisão de literatura, diferentes vozes sejam projetadas através da obra pois é necessária a “ampliação do horizonte de leitura da turma”. Há, também, a *contextualização presentificadora*, que possui o importante papel de trazer temáticas da obra para a atualidade, atraindo o interesse dos alunos, pois é aqui que eles podem começar a criar laços com o texto, através da identificação; e a *contextualização temática*, que diz respeito a temas que podem ser abordados dentro da obra, podem conversar com a atualidade, serem usados para despertar o interesse da turma, gerar discussões e conversas com temas para além da obra, entretanto, não deve-se perder o foco do texto, sempre voltando a atenção dos alunos para ele.

Na etapa segunda de interpretação na sequência expandida, o objetivo é que o aluno escolha um tema, um viés específico a ser explorado. É possível que se trabalhe em forma de projeto, e que *contextualização* e *segunda interpretação* andem juntas nesse cenário, como um processo quase que natural, uma consequência. O autor enfatiza a diferença entre a primeira e a segunda interpretação e postula a importância do professor perceber que

se a primeira interpretação é um momento de introjeção da obra na história de leitor do aluno - daí a ênfase sobre o encontro pessoal entre obra e leitor -, a segunda interpretação deve resultar em compartilhamento da leitura. Esse é o ponto alto do letramento literário na escola. O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. (COSSON, 2011, P. 94.).

A última etapa que compõe a sequência expandida de Cosson é a de *expansão*. Ela visa engrandecer o universo de saberes do aluno, em um processo de evolução cognitiva, o convidando a ir além do que já se sabe. Correlacionando obras, temáticas plurais, reconhecendo as semelhanças e diferenças de um texto para o

outro, emancipando o aluno de interpretações alheias a ele, desenvolvendo o senso e a análise crítica do texto literário.

Podemos perceber, pelas diferentes leituras trazidas aqui, que tratam de perspectivas, paradigmas, metodologias, práticas e sequências de trabalho com a literatura na sala de aula, que é não apenas possível, mas *necessário*, que se mova para além de conhecimentos enciclopédicos e fechados sobre historiografia literária, e que se promova o envolvimento e encontro do aluno com o texto, que se abra espaço para a fruição e a imprevisibilidade que a literatura suscita, e que se valorize a sua discussão na coletividade da sala de aula, em um movimento democrático, aberto, dialogado, tolerante e visando a emancipação crítica dos sujeitos alunos nos espaços que ocupam e virão ocupar na sociedade.

### 3. DESCOBERTAS E METODOLOGIAS ACERCA DO USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE INGLÊS

Neste capítulo, como postulado anteriormente, me dedicarei a explorar teorias, metodologias e práticas do texto literário nas aulas de inglês como segunda língua. Todos os textos foram lidos e discutidos no grupo de pesquisa de Literatura e Ensino (em seu nome completo, O Romance de língua inglesa do Romantismo à contemporaneidade, linha de pesquisa Ensino), que participei como ouvinte, com o intuito de enriquecer o presente trabalho.

O primeiro artigo que tomamos como base para esse assunto é de contribuição de Festino (2011). A autora inicia a discussão considerando as mudanças no processo de ensino de inglês ao longo da história, postulando que o que era importante anos atrás agora está obsoleto e novas necessidades estão surgindo. Alguns conceitos antigos de ensino de língua estrangeira, como moldar o sotaque aos padrões dos falantes nativos, por exemplo, estão sendo ressignificados em meio à expansão global do inglês como uma língua franca. Também é enfatizado que o ensino de inglês como língua estrangeira por meio da literatura é uma forma de ensinar diferentes visões de mundo, pontos de vista e aspectos culturais de uma determinada sociedade.

Tomando como exemplo o contexto histórico da Inglaterra, Festino explica que após a colonização, a língua passou por um processo de “indigenização”, movimento que conseqüentemente se constituiu por desvincular gradativamente o modo de falar do inglês padrão nativo e foi ganhando força com os movimentos de independência. Com isso, as pessoas desenvolveram diferentes dialetos nos países colonizados, novas formas da língua inglesa, bem como começaram a produzir novas literaturas. Isso fez com que a hierarquia sociolinguística fosse desafiada, e a literatura tornou-se uma ponte que atravessa essas barreiras linguísticas, em que a leitura de diferentes experiências de vida criou oportunidades de encontro cultural entre as pessoas.

A literatura é, como diz a autora, uma “zona de contato” com uma pluralidade de culturas. Ela transcende as barreiras geográficas, e mesmo que esse contato nem sempre seja harmônico, é preciso exatamente desses *conflitos* para levar o leitor a pensar, considerar a visão do outro e ressignificar crenças outrora enraizadas. Os

envolvidos na narrativa têm seu papel misturado, pois os leitores logo podem vir a serem os próprios narradores da história e isso cria uma leitura transcultural dos textos literários, onde os indivíduos vão sendo transformados por meio desse processo, desconstruindo estereótipos e criando uma consciência social e linguística.

Festino apresenta então o romance *Sozaboy* (1985) do escritor nigeriano Kena Saro-Wiwa para demonstrar uma experiência rica e necessária através do texto literário. Usando a linguagem para transmitir uma mensagem, o autor do romance mistura a língua padrão e o dialeto do povo nigeriano em seu texto, em que os que falam a língua padrão são vistos como figuras de poder que inspiram medo à população, e os que falam a língua local representam o oposto, os quais o temor é infligido.

Ao explorar várias passagens do romance, a autora mostra que a linguagem na obra é tão poderosa que constitui papel de personagem no texto. A agressividade das autoridades para com a população, por exemplo, é expressada através do inglês vernacular, de modo que a língua passa a ser a própria violência, ela representa um ideal, ela é uma marca. A obra mostra, em seu contexto, que é através da linguagem que os próprios indivíduos são constituídos, em um processo cognitivo de entendimento dos dois lados desse jogo de poder: o opressor e o oprimido. Ao ler o texto, o aluno passará por esse processo em que sua percepção da língua está sendo modificada, seus sentidos estão sendo transmutados. Ao mesmo passo que ele decodifica palavras estranhas à ele, em uma língua que não a sua nativa, ele internaliza sentidos importantes e inerentes à existência, como o fato de que a língua pode ser um agente de controle de poder e opressão. A importância da literatura no ensino do inglês como língua internacional reside no fato de ser uma poderosa fonte de inclusão, uma grande forma de transformação por meio de diferentes culturas e uma zona de contato com realidades distintas e válidas.

O poder do ensino de literatura na aula de idioma reside também na relação emocional construída entre leitor e obra, como defende Petriciuc (2018). A capacidade do aluno de se colocar no lugar dos personagens, de se imaginar em lugares distantes da sua realidade, como em uma espécie de viagem intelectual, são alguns dos grandes ganhos evidenciados ao fazer uso da literatura no ensino de inglês como segunda língua. A autora denuncia o fracasso dos materiais didáticos em trabalhar com o texto, criticando o carácter superficial com que esse tenta abordar a

leitura como um mero processo mecânico de aprendizagem. Com o passar dos anos, surge a necessidade de trazer a literatura para perto do aluno nas aulas de língua inglesa e isso só pode ser feito de forma eficiente se houver um objetivo claro a ser definido, de forma que o planejamento e escolha do texto literário sejam pensados em contextos específicos e diversos de aprendizagem.

Ademais, a autora defende que o texto precisa ser trazido em seu formato original, não há necessidade dos materiais didáticos se adaptarem, uma vez que a obra funciona por si só. Os benefícios do uso da literatura vão além do que prevê o ensino que exclui a vivência com texto literário, uma vez que proporcionam ao aluno experiências grandiosas de conhecimentos contextuais. Ser capaz de fazer o aluno entender os diferentes contextos e incidências do uso de uma palavra ou expressão em inglês, por exemplo, é um dos maiores desafios que enfrentamos em sala de aula no ensino do idioma. Enquanto nos desdobramos em explicações e exemplos recortados desses usos, a literatura responde, de forma natural e orgânica, a esses questionamentos ao apresentar para o aluno cenários vivos da realidade dos contextos. “Linguagem e cultura são entidades inseparáveis e a literatura é um reflexo fidedigno da cultura, é por isso que a sua exploração na aula de línguas se torna uma necessidade, uma obrigação, uma exigência” (PETRICIUC, 2018, p. 225, tradução nossa).

Preparar o aluno para a vida e seus desafios, formar indivíduos com senso de realidade e resiliência diante dos percalços que cruzarão o seu caminho são ideais que nós como professores pensamos e visamos atingir no ensino de idiomas. A autora nos convida a pensar em quatro possibilidades/habilidades de aprendizagem através do texto literário neste espectro. Com a primeira, a *colaboração*, os alunos são convidados a compartilhar o conhecimento e a interpretação que estão fazendo do texto em duplas ou equipes, despertando neles a necessidade de usar o idioma com um sentido real e não com cenários fictícios que nada conversam com eles. A segunda possibilidade/habilidade, a *comunicação*, exemplifica exatamente isso, ao serem contemplados por textos que gerem identificação ou os instiguem de alguma forma que não lhes caiba mais guardar em pensamentos, os alunos sentirão a necessidade de opinar, discutir as diferentes visões acerca do texto e desse modo, estarão explorando a competência mais desejada ao iniciarem um curso de língua: a

fala, esquecendo de preocupações que os prendem ao tentarem se expressar na aula de idiomas, como a perfeição de pronúncia ou de estrutura gramatical.

A leitura de literatura e a produção de composições escritas -como forma de explorar a interpretação do texto- promovem a *criatividade*, a terceira possibilidade/competência necessária para enfrentar os desafios da vida, habilidade que o educador visa desenvolver no aluno. Da mesma forma, o *pensamento crítico*, a quarta possibilidade/habilidade, é também almejada, e a literatura instiga tal pensamento, quando há essa abertura nas aulas. É indiscutível e necessário esse trabalho visando o pensamento crítico, uma vez que por meio do contato com textos literários o aluno vai ganhando consciência e conhecimento, aumentando seu aparato de referenciação e, desse modo, ele começa a construir saberes críticos, passa a saber diferenciar opiniões de fatos, observações de interpretações.

As variedades linguísticas que podem ser exploradas através do texto literário também são grandiosas contribuições no processo de aprendizado. O aluno vai acumulando diferentes variações da língua e entendendo modos de se dizer a mesma coisa de várias formas diferentes, e isso o prepara para contextos reais em que precisarão usar o idioma, ou até mesmo desfrutarão com mais prazer quando forem expostos a diferentes usos linguísticos em uma música, filme ou série, por exemplo. Petriciuc, entretanto, alerta para a cautela que o professor deve ter quando tange a análise do texto. Diferentemente do uso da literatura na língua nativa, expandir muito o trabalho de análise, a aspectos formais ou questões técnicas pode exaurir o aluno, que, se vendo em face da dificuldade de não só entender uma língua diferente da sua, precisa executar uma função que está além do seu aparato de conhecimento.

Nesse aspecto, Hişmanoğlu (2005) defende alguns critérios que devem ser seguidos ao elicitar os textos que serão trabalhados com o aluno na sala de aula. Questões como a linguagem adequada ao nível de proficiência, que não facilite nem impossibilite, aspectos culturais relevantes para um determinado escopo, interesse que o texto gerará nos alunos, necessidades que pretendem ser atendidas com o processo de aprendizagem, precisam ser levadas em conta. Não obstante, a riqueza do texto literário não deve ser perdida e sim deve criar pontes de encontros culturais, de identificação, mas também de divergência. O laço emocional que o estudante pode criar com o texto é um elemento grandioso na aprendizagem da aquisição de uma segunda língua, uma vez que o indivíduo vê, ali, uma motivação que reside mais

profundamente dentro de si, algo intangível, oposto da aprendizagem materialista do ensino de inglês, que consiste em aprender a língua visando lucro financeiro, a ascensão de cargo na empresa que trabalha, o ingresso em vestibulares ou processos seletivos que exigem o idioma.

A literatura possibilita também a aprendizagem das quatro habilidades linguísticas centrais no ensino de inglês como segunda língua: *reading*, *writing*, *listening* e *speaking*. Conforme exemplifica Hişmanoğlu (2005), na habilidade de *reading*, o aluno deve iniciar o trabalho com o texto literário em uma análise global de seus aspectos básicos, como personagens, tema, espaço, e deve responder a essas questões de forma referencial ao texto. Em um segundo momento, o aluno já pode explorar questões interpretativas da obra, inferindo suas opiniões sobre o tema, personagens, espaço, pela perspectiva do que ele, individualmente, entendeu em relação ao texto. Então, é chegada a hora de compartilhar essas ideias com os colegas, dividindo informações e visões plurais acerca de uma mesma obra, engrandecendo vocabulários, contextos, entendimentos da língua. Por fim, é demandado ao aluno que infrinja ações sobre o texto, que se coloque no lugar de tal personagem, indagando o que ele faria se estivesse na mesma posição, estimulando um debate em que ele se sentirá motivado para compartilhar seus pontos de vista. Essas são algumas possibilidades práticas para levar o texto literário para a aula de idiomas.

Na competência de *writing*, primeiramente, é necessário recusar

o conceito de leitura como mera habilidade técnica individual de decodificar sinais gráficos, bem como uma visão de neutralidade e abstração em relação ao ato de ler. Antes, entende-se que ler consiste em uma prática social, situada, concreta, perpassada pelos embates ideológicos e pelas relações de poder que constituem as relações humanas. Ler implica, assim, na compreensão de como os enunciados se relacionam a outros enunciados ditos anteriormente, no processo dialógico da interação verbal, por meio do qual a tomada da palavra vem sempre com uma acentuação valorativa. (BRITO, RIBEIRO, 2021, p. 819).

Tendo isso em vista, Hişmanoğlu (2005) sugere duas principais formas de trabalhar a literatura na sala de aula: literatura enquanto um modelo de escrita e literatura enquanto o assunto a ser escrito. Na primeira, temos a *controlled writing* para os níveis iniciantes, em que é sugerido que seja trabalhado com textos curtos, exercícios de reescrita, com foco em determinados aspectos gramaticais. Para alunos

de níveis intermediários adiante, a *guided writing* consistiria em um conjunto de exercícios de perguntas sobre o texto ou de completar frases recriando o modelo original, enquanto que a *reproducing the model* visaria alunos de níveis mais avançados, teria foco em atividades de paráfrase, resumos e adaptações. Na segunda, tendo a literatura como assunto, é importante ter os materiais adequados e bem selecionados que dialoguem com o nível de proficiência, interesse e estilo dos alunos. O exercício de redação sobre o texto ajuda o aluno a não só ganhar conhecimento sobre assuntos diversos, mas também a desenvolver habilidades de argumentação, raciocínio lógico, resolução de problemas e cria nele um senso de pensamento independente.

Segundo o autor, duas são as formas de se escrever sobre literatura, ela pode ser o assunto a ser escrito, em que as atividades de escrita podem ser feitas antes mesmo de se introduzir a obra -como escolher um tema que tange o texto e pedir para os alunos discorrerem sobre ele- como também pode ser fonte de inspiração para redações e exercícios que ocorrerão após a leitura. Esses exercícios podem variar entre continuar a história, mudá-la ou usá-la de inspiração para uma nova, uma carta a ser escrita para um personagem, etc.

Contrariamente ao que pode-se pensar, a literatura também contribui para o desenvolvimento das habilidades de *listening* e *speaking*. Atividades como leitura em conjunto, grupos de discussão sobre o texto, encenação e dramatização da obra, são exemplos de uso da literatura no trabalho com essas competências.

Outra discussão relevante acerca do uso do texto literário na aula de idiomas é quais gêneros devem ser abordados e/ou se existem diferentes resultados ao trabalhar gêneros específicos. Ainda segundo Hişmanoğlu (2005), a premissa é verdadeira, cada gênero possui uma função e vantagem diferente e seus usos devem ser explorados de acordo com a necessidade de cada grupo.

Ao se trabalhar poesia, por exemplo, há a oportunidade de ensinar habilidades linguísticas básicas, como a metáfora, muito presente no gênero em questão. Através das figuras de linguagem, o aluno passa a expandir seu conhecimento de língua para além dos conceitos fechados de regras gramaticais e começa a perceber os reais usos da língua, o seu poder, ela em ação. Ainda dentro desse contexto, podem ser desenvolvidas a sensibilidade para o uso das palavras e a habilidade analítica mais profunda do texto, bem como o gosto e a apreciação da poesia, o despertar de



pensamentos e sentimentos, mexendo com o que há de mais profundo no íntimo dos alunos, os fazendo criar laços significativos com o texto.

Dialogando essa perspectiva com outra contribuição, de Amarante, Guimarães e Azzari (2019), o uso da poesia, mais especificamente a *instapoesia*, possui grande potencial na formação do aluno na aula de inglês, uma vez que o aproxima e o faz conversar mais intimamente com o texto. A plataforma digital, por estar mais próxima do aluno, faz com que ele se conecte mais facilmente com o poema, infligindo sobre ele valores interpretativos de natureza pessoal, ressignificando-o. Ademais, as *instapoesias* possuem como característica a abordagem de temas éticos e sociais, como a visibilidade de minorias, o que gera identificação, representatividade e a vocalização das adversidades sofridas por essa parcela da sociedade. Como vimos em Festino (2011), esses aspectos plurais de diferentes culturas e contextos sociais presentes no texto literário ampliam a visão do aluno, fazendo com que o inglês aja, além de tudo, como um ruptor de barreiras, como uma ponte que liga o outro a si. Ainda, Amarante, Guimarães e Azzari (2019), revisitando o argumento de Mór (2014), acrescentam que:

por tratar das diversidades e consonâncias com as quais nos deparamos, a perspectiva pluralista e criticamente orientada de educação torna a sala de aula de inglês ambiente da construção de conhecimentos da língua e de suas culturas. Nesse espaço, promove-se o deslocamento da visão tradicionalmente estabelecida e centralizada de língua(gem) e, por meio da construção de múltiplos sentidos, distancia-se da homogeneização dos sujeitos. (AMARANTE, GUIMARÃES, AZZARI, 2019, p. 15)

Outro gênero literário que pode ser trabalhado em aulas de língua inglesa são os contos. Como defende Hişmanoğlu (2005), os contos abordam o cotidiano, a “vida real”, contextos mais tangíveis do aluno se colocar e se identificar. Além disso, a linguagem é mais simplificada, podendo ser trabalhada tanto com alunos iniciantes quanto com alunos avançados, pois tudo depende da escolha do texto. As diferentes realidades e cotidianos expressos nos contos também agregam para a expansão de conhecimento do aluno, fazendo com que ele se coloque no lugar do outro, bem como entenda e respeite contextos alheios ao seu. O teatro também contribuiria desta maneira, além de expandir o conhecimento do aluno sobre estruturas gramaticais diferentes, como usar a linguagem para expressar e controlar a narrativa, bem como as divergências contextuais de uma plataforma para outra. Esse gênero promove a

criatividade e independência de pensamento do aluno, abrindo uma gama de possibilidades de se expressar e colocar em prática o uso do idioma.

O romance, como já vimos em Festino (2011), possui contribuições indispensáveis para a formação e desenvolvimento do aluno na aula de inglês. Hişmanoğlu (2005) defende que o romance não só abrange o vocabulário do aluno mas também muda a relação dele com a língua. Ao entrar em contato e criar vínculo com a história e personagens, o aluno passa a fazer parte de um universo linguístico com sentido e significado único, transformando a relação dele com a língua, pois, nesse momento, ela passa a fazer parte integrante do processo de aprendizagem, e não mais funciona como um pretexto para o ensino.

Ainda contemplando a habilidade de *speaking*, temos a sugestão de Lucarevschi (2016): o *storytelling*. Definido como a forma de contar narrativas através da oralidade, o *storytelling* é de grande benefício na aquisição do inglês como segunda língua pois expõe o aluno à prática significativa do uso do idioma, e não a uma mera repetição de palavras para fixação. O gênero em questão faz com que o aluno seja atuante no processo de fala, que ele desenvolva a habilidade de comunicação através de seu uso, e não que decore palavras soltas, sem aplicabilidade ou sentido para o seu contexto. Ademais, o *storytelling* promove a criatividade e é uma forma prazerosa e divertida de usar o idioma, fato que pode servir de motivação para aprender uma segunda língua.

Trazendo para a realidade brasileira, “não há nenhuma disciplina específica de literaturas de língua inglesa” (WIELEWICKI, MARINS, 2018, p. 76) em nosso currículo escolar, dessa forma, tudo o que tange a inclusão da literatura na disciplina de inglês é escasso e, por vezes, até inexistente. Como vemos em Lourenço (2011), se levarmos em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, vemos que ele

leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998, p. 37, apud LOURENÇO, 2011, p. 104).

Entretanto, o ensino de literatura em língua estrangeira propriamente dito não é citado em nenhum momento no documento, apagando essa competência grandiosa de aprendizagem dentro desse contexto. Indo em contrapartida a isso, vemos alunos consumindo a cultura de língua inglesa de maneira crescente, seja em livros, séries ou adaptações para o cinema, diferentes plataformas de uso do inglês são exploradas todos os dias:

podemos afirmar que os jovens têm acesso a narrativas, à ficcionalidade, em grande parte oriundas das culturas estrangeiras e interagem com essas formas, mas não têm vínculos com práticas nas escolas. Como são consideradas menores pelo sistema educacional vigente, não se considera leitura literária práticas que digam respeito a narrativas mais visuais, como o cinema e a TV, ou estórias em quadrinhos, ou mesmo jogos eletrônicos. Tampouco é considerada válida pela escola a interação com o texto literário através de *fanfics*, sites onde os fãs de livros, filmes, graphic novels ou mesmo mangás podem conversar com seus textos preferidos e inserir seus próprios textos, complementando, refazendo as narrativas (...). (WIELEWICKI, 2011, p. 53)

Através do prisma das multimodalidades, com referência a Kress (2010), que considera a escrita como uma das muitas formas de aprendizagem, sem hierarquizar mas considerando o ensino através de outras plataformas e uso dos diferentes sentidos, Wielewicki e Marins (2018) defendem o *multiletramento* no ensino de literatura na aula de inglês. Elas explicam que por mais que seja papel da escola trabalhar com o texto impresso e expor o aluno a essa modalidade importante da literatura, ela não deve ignorar a validade de outras plataformas. Isso, inclusive, se alinha com os postulados da relativamente recente BNCC, que cita outras plataformas e até mesmo *fanfics* como possibilidades (embora não falando da disciplina de língua estrangeira, especificamente).

Esse conhecimento das multimodalidades da literatura na aula de língua inglesa por parte dos professores é essencial para que se criem mais oportunidades e contextos de ensino-aprendizagem diversos. As autoras atentam para essa problemática de falta de conhecimento por parte do docente, assim como Brito e Ribeiro (2021), que afirmam que o professor de língua inglesa, no Brasil, levado por uma formação que glorifica a análise de cânones e não dialoga com a literatura em contextos amplos, ao ensinar a língua, acaba por mais se preocupar com os conceitos

gramaticais e linguísticos do que em proporcionar ambientes de aprendizagem integradores.

Fazendo uso de do conto *The Black Cat* de Edgar Allan Poe, Wielewicki e Marins (2018), em seu curso para professores em formação, mostraram três possibilidades de se trabalhar o texto literário em suas multimodalidades na aula de idiomas: em seu formato original, na sua tradução para o português com foco no público adolescente, e na versão “facilitada” (*reader*) no idioma para quem está aprendendo a língua. A proposta é que o professor em formação entenda o rico processo de aprendizagem que irá proporcionar aos alunos, ao apresentar essas três versões. Os alunos, além de estarem expandindo seu vocabulário, estarão participando do processo de entender como são feitas as escolhas lexicais em diferentes contextos: nas traduções, nas adaptações para facilitar o entendimento, na versão para jovens, etc.

Pereira (2017) também dialogando com as multimodalidades do texto literário, ilustra uma atividade que pode ser desenvolvida com alunos do ensino médio ou de escolas de idiomas, que faz uso do conto *The Welcome Table*, de Alice Walker (2001). Se tratando de um conto que aborda o preconceito racial, o professor primeiramente faria um *brainstorm* de ideias que os alunos viriam a ter ao pensarem na palavra “preconceito”. Isso pavimentaria o caminho que antecede à leitura do texto, preparando os alunos para o tema (em um movimento de motivação semelhante ao citado nas sequências básica e expandida de Cosson, discutidas anteriormente). Também conversaria com temas como a história africana no Brasil e nos Estados Unidos ou a diáspora, criando uma interdisciplinaridade com a matéria de história, tornando a aprendizagem mais fluida e completa de sentidos.

Ainda abarcando a formação de professores, é necessário citar que muitos, vindo de uma herança educacional “bancária” como postula Freire (2011), na qual o docente acredita que apenas deve “depositar” o conhecimento no aluno, possuem dificuldade de entender as diferentes nuances de se ensinar literatura no ensino de língua inglesa. A *pedagogia da possibilidade* de Freire se faz necessária nestes (e em quaisquer) contextos educacionais, como postula Pereira (2017). Desse modo, é essencial para o professor de inglês entender a natureza transformadora do texto literário, compreendendo que o processo de aprendizagem da língua precisa ser significativo e integral e não isolado ou limitado a um só viés.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa centrou-se em uma revisão de literatura de metodologias e práticas acerca do ensino de língua inglesa por meio do texto literário. Como professora do idioma, amante de literatura e sabendo do poder transformador do texto no ensino, considero de extrema importância pesquisas que englobem este tema, uma vez que ele não é amparado de forma alguma por documentos curriculares oficiais em nosso país, cabendo ao professor agir com independência e pró atividade, caso deseje incluir o texto literário em seu plano de aula.

O primeiro capítulo visou introduzir o tema, bem como apresentar minhas motivações para a pesquisa, citando aulas e matérias que serviram de inspiração e foram precursoras do meu interesse por literatura na educação. O segundo capítulo teve como objetivo reunir as principais pesquisas sobre literatura na educação no Brasil, desde as suas primeiras incidências que temos registro na historicidade até a sua compreensão atual. Vimos as principais metodologias e cartilhas educacionais que seguimos até o presente momento, bem como as problemáticas que permeiam o âmbito educacional literário. O terceiro capítulo voltou-se para a literatura no ensino de língua estrangeira, especificamente, com metodologias e práticas que compreendam as principais habilidades linguísticas, sociais e culturais do idioma. Todos os textos selecionados visaram abranger diferentes teorias e práticas inovadoras, em contextos diversos.

No que tange o ensino de literatura no Brasil, vemos que houve um longo percurso até chegarmos ao que temos hoje de metodologias e ainda trazemos conosco a herança de um ensino tradicionalista que infelizmente perdura em muitos contextos de ensino. Entretanto, pudemos celebrar com nomes como Cereja (2005), que nos fez refletir sobre as mudanças do ensino de literatura ao longo dos anos, Cosson (2009), com suas sequências didáticas de como trabalhar o texto literário de forma integral com os alunos, visando o processo e não um fim, e Sales (2017), com suas reflexões didático-filosóficas acerca do que realmente significa ensinar literatura, mudanças e boas perspectivas para o futuro do ensino.

Acerca do texto literário na aula de idiomas, pude entender a importância de obras estrangeiras na construção cognitiva de aprendizagem de uma segunda língua, o quanto a literatura nos aproxima do outro, cria pontes que nos levam a outros

mundos, visões e perspectivas. Tive a oportunidade de refletir sobre como os diferentes gêneros influenciam na aprendizagem e que cada um deles visa um objetivo específico, cabendo ao professor escolher e adaptar adequadamente ao nível de proficiência e contexto do aluno.

Desse modo, a presente pesquisa traçou um panorama histórico de ensino-aprendizagem de literatura em um contexto geral, desenhou possíveis caminhos a futuros docentes que tenham interesse por literatura na educação, e mais especificamente na aula de inglês para falantes de segunda língua, apontou problemáticas e evidenciou práticas de ensino inovadoras e contemporâneas. Discutiu sobre a polêmica da fruição da literatura no ensino, mostrando que é possível que se trabalhe de formas diversas e plurais o texto literário, trazendo-o para perto dos alunos, gerando interesse e identificação, usando de diferentes plataformas, da tecnologia e criatividade. Também evidenciou a problemática sobre a falta de menção nos documentos oficiais do uso da literatura no ensino de inglês, que faz com que se desconheça por muitos profissionais sequer a possibilidade de seu uso, seus benefícios e seu papel grandioso no ensino da língua.

Ademais, considerou, assim como Candido (1995), a obra literária enquanto veículo humanizador, capaz de proporcionar transformação nos indivíduos, em um abrangente processo que, ao contrário do que se possa pensar, não é linear, mas cíclico e constante. Podemos entender por humanização:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p.249).

Dessa forma, vemos o papel essencial da literatura no ensino, ao transformar os indivíduos através do contato com o outro, o diferente, ao gerar conflitos e incômodos, emoção, identificação, sensibilidade e empatia. O reflexo de diferentes culturas presente nas produções literárias de uma sociedade, proporciona ao leitor a experiência de estar inserido em contextos que talvez, ante a isto, nunca estivesse, possibilitando uma prática única e grandiosa, que pode e deve ser usada no âmbito educacional.

Por fim, o presente trabalho abre possibilidades de estudos na área da literatura na educação em contextos específicos como: no ensino de língua portuguesa; em problemáticas acerca do uso de recortes de textos literários nos materiais didáticos; na relação que o aluno/professor tem com o uso de literatura em sala de aula; no papel da escola enquanto formadora de leitores. Sempre em busca de um denominador comum, de uma ruptura com o ensino conteudista, e das boas-vindas àquele que visa educar, formar e transformar integralmente o aluno através da literatura.

## REFERÊNCIAS

- AMARANTE, M. F.; GUIMARÃES, L. P.; AZZARI, E. F. Instapoesia: Literatura em meio digital no ensino e aprendizagem de inglês. **The Specialist**. São Paulo, n. 2, v. 40, p. 1-18, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.  
Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_siete.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_siete.pdf). Acesso em: 19 nov. 2022.
- BRITO, C.; RIBEIRO, I. Ensino (d)e literatura: (des)encontros na formação do professor de inglês. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, n. 60, v. 3, p. 811-825, 2021.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CEREJA, W. R. **Ensino de literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, R. **Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2011.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- DALMAU, M.; BOBKINA, J.; MARTES, M. The use of literature as an advanced technique for teaching English in the EFL/ESL classroom. **Educación y futuro**, n. 27, p. 217-236, 2012.
- DALVI, M.A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.
- FESTINO, C. The importance of the literary text in the teaching of English as an international language. **Todas as letras**, v. 13, n. 1, p. 54-62, 2011.
- HIŞMANOĞLU, M. Teaching English through literature. **Journal of language and linguistics studies**, v. 1, n. 1, p. 53-66, 2005.
- JOBIM, J.L. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 113-137.
- LOURENÇO, D. Letramento literário e (a ausência de) políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literaturas em língua inglesa. **Revista X**, n. 1, v. 1, p. 92-109, 2011.



LUCAREVSCHI, C. The role of storytelling in language learning: A literature review. **Working papers of the linguistic circle of the University of Victoria**, v. 26, n. 1, p. 23-44, 2016.

PETRICIUC, L. The literary text as a valuable resource in the language classroom. **Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetătorilor**, Anais, v. 1, p. 222-230, 2018.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

LEURQUIN, E.; COUTINHO, F. (orgs.). **Literatura e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PEREIRA, F. Pedagogy of possibility in foreign language classrooms through literature and other media in Brazil and beyond. **Estudos linguísticos e literários**, n. 57, p. 23-37, 2017.

SALES, C. A aula de literatura como gesto. *In*: CECHINEL, A.; SALES, C. (orgs.). **O que significa ensinar literatura?** Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 297-305.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 121-151.

WIELEWICKI, V. Letramento literário e avaliação: empalhando a borboleta? **Revista X**, n. 1, v. 1, p. 48-58, 2011.

WIELEWICKI, V.; MARINS, L. Multiletramentos e ensino de literatura em língua inglesa na formação do professor em um curso EaD. **Línguas e letras**, v. 19, n. 44, p. 75-92, 2018.