



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**CAMILLA KAREN MENEZES E SILVA**

**LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS: UM CAMINHO PARA A  
EMANCIPAÇÃO SOCIAL DE JOVENS**

**CUIABÁ-MT  
2021**

**CAMILLA KAREN MENEZES E SILVA**

**LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS: UM CAMINHO PARA A  
EMANCIPAÇÃO SOCIAL DE JOVENS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT, em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Ensino de Linguagens e Seus Códigos, sob a orientação Professor Dr. Epaminondas de Matos Magalhães.

**CUIABÁ - MT  
2021**

# FICHA CATALOGRÁFICA

## Dados internacionais de catalogação na fonte

S586l Silva, Camilla Karen Menezes e  
Literatura nas aulas de inglês: um caminho para a emancipação social de jovens.  
/ Camilla Karen Menezes e Silva – Cuiaba – MT, 2022.  
176 f. : il. color.

Orientador(a) Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães  
Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência  
e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2022.  
Bibliografia incluída

1. Língua inglesa; Literatura; Emancipação.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
Nível Mestrado

## ATA DE EXAME DE DEFESA

Aos onze dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e dois, às 14h00, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso, em associação com a Universidade de Cuiabá, reuniu-se a banca remota amparada pela Resolução 018/2020/CONSUP/IFMT, sob a presidência do **PROF. DR. EPAMINONDAS DE MATOS MAGALHÃES** (IFMT), como Orientador, e com a participação dos membros examinadores **PROF. DR. ROSEMAR COENGA** como examinador interno e o **PROF. DR. VILSON JOSÉ LEFFA (UFPEL)**, como examinador externo, para a banca de Exame de Defesa de **CAMILLA KAREN MENEZES E SILVA**, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada **Literatura nas aulas de inglês: um caminho para emancipação social de jovens**, foi apresentada e após a arguição da banca foi **APROVADA**. Para constar, foi lavrada a presente ata que, depois de lida, foi aprovada e assinada pelos membros da banca examinadora.

**Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães** – Presidente da Mesa e Orientador – Instituto Federal de Mato Grosso

**Prof. Dr. Rosemar Coenga** – Examinador Interno  
Universidade de Cuiabá - UNIC

**Prof. Dr. Vilson José Leffa** - Examinadora Externa  
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Cuiabá, 11 de fevereiro de 2022

## **DEDICATÓRIA**

Aos aprendizes, especialmente, os que participaram desta pesquisa, porque é por meio deles que me transformo e evoluo a cada interação. São eles que me fazem acreditar que a educação é um dos caminhos mais ricos e eficazes de realização pessoal e social. Não há felicidade na solidão, assim, é através desses aprendizes que me sinto mais feliz.

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus e a espiritualidade amiga por todo o amor e amparo dedicado a mim durante toda a minha existência e por me amparar durante todo este trabalho.

Agradeço de todo o meu ser à minha filha amada Iansã Menezes dos Santos por existir e ser uma das minhas maiores motivações na realização desta conquista.

Agradeço à minha mãe Marcilene por ter me ofertado desde o início da minha escolarização todas as condições e ferramentas para que eu conseguisse chegar neste momento da minha realização profissional.

Sou grata ao meu pai Alcides por me permitir existir aqui na terra e ser elemento de força e coragem nas minhas conquistas.

Sou eternamente grata aos meus tios Miraceli e Paulo Melo (in memoriam) por acreditarem nas minhas potencialidades e permitirem eu ter uma educação de qualidade, me possibilitando realizações como esta.

Gratidão ao meu marido Jorge Luiz por todo amor, paciência e incentivo dedicados no decorrer desta investigação.

Gratidão ao querido professor e orientador Dr. Epaminondas de Matos Magalhães que, desde o início desta aventura, demonstrou dedicação e profissionalismo em todos os momentos. Por me fazer olhar a educação, especialmente a literatura, com amor. Por me fazer acreditar que a luta sempre vale a pena. Muito obrigada professor por segurar na minha mão!

Agradeço de coração à professora Dra. Cláudia Landgraf Valério pela maneira motivadora e incentivadora de interagir em todos os nossos encontros durante os estudos. Suas palavras e exemplos me serviram de alimento e servirão para toda a vida.

Agradeço aos integrantes da banca de exame de qualificação: Dr. Rosemar Coenga, por colaborar grandemente e sabiamente na construção deste trabalho desde o início e o Dr. Wilson Leffa, por fazer parte do desenvolvimento da minha práxis com suas teorias e pesquisas desde sempre e por ter aceitado nobremente o convite, me presenteando com sua edificante colaboração.

Sou grata aos profissionais da Escola Estadual Presidente Médici por me permitirem realizar esta pesquisa.

Agradeço ao programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Ensino, pela oportunidade de poder aprender mais e desenvolver este trabalho, contribuindo para os avanços na área e na minha práxis na sala de aula.

Gratidão aos meus colegas de curso que me auxiliaram nos momentos mais difíceis e somaram forças durante toda essa caminhada.



*(Desenho produzido pelo participante P?)*

*Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes (CÂNDIDO, 1995).*



## RESUMO

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, teve o objetivo principal de promover a emancipação de jovens através do estudo de textos literários nas aulas de língua inglesa, visto que a maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras vivem em situações de vulnerabilidade. O trabalho investigativo foi realizado com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública central de Cuiabá-MT, os quais auxiliaram na coleta de dados por meio de questionários, entrevistas e participação nas oficinas. Nesta pesquisa-ação, todo o material produzido foi com base no Método Receptivo, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1988), e posteriormente, categorizado e analisado a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Nesta dissertação, a língua inglesa é vista como uma língua global (BRASIL, 2018; LEFFA, 2016; RAJAGOPALAN, 2011) que deve ser ensinada através da criticidade e reflexividade (MATTOS; VALÉRIO, 2010; JORDÃO; FOGAÇA, 2012). Com o intuito de potencializar o ensino dessa língua adicional no ensino regular, propomos o uso da literatura nessas aulas por possibilitar a humanização (CÂNDIDO, 2011), o fomento da imaginação e da fantasia (LLOSA, 1990; ZILBERMAN, 2008) e instruir através da fruição (BARTHES, 1987) e do deleite (COMPAGNON, 2009). Nesse sentido, a literatura nas aulas de inglês configura-se como material motivador e diverso culturalmente (LAZAR, 1993), além de ajudar no desenvolvimento do letramento literário (COSSON, 2014). Essa junção, inglês e literatura, permite ao aprendiz refletir sobre si mesmo e a sociedade, desenvolvendo a consciência crítica (FREIRE, 1965), libertando-se de toda forma de poder opressor (FOUCAULT, 2004) e revelando suas verdades ao mundo através do engajamento (SARTRE, 2004). Subsidiados pelos referenciais teóricos relacionados à língua inglesa, literatura e emancipação, assim como pelos resultados produzidos a partir dos dados desta pesquisa, concluímos que os aprendizes desejam estudar o inglês por meio de textos literários porque conseguem aprender a língua de forma agradável e frutiva, por ampliar seus conhecimentos linguísticos e culturais, e por permitir o desenvolvimento e aprimoramento do olhar crítico e reflexivo sobre si mesmo e a sociedade. Nesse sentido, o texto literário em língua inglesa, quando utilizado de maneira planejada, é elemento fundamental no ensino com foco na emancipação social.

**Palavras-chave:** Língua inglesa; Literatura; Emancipação.

## ABSTRACT

This qualitative research had the main objective of promoting the emancipation of young students through the study of literary texts in English language classes, since most students in Brazilian public schools live in vulnerable situations. The investigative work was carried out with students from the 1st year of high school of a central public school in Cuiabá-MT, who helped in data collection through questionnaires, interviews and participation in the workshops. In this action research, all the material produced was based on the Reception Method, developed by Bordini and Aguiar (1988), and later categorized and analyzed based on Content Analysis (BARDIN, 2011). In this dissertation, the English language is seen as a global language (BRASIL, 2018; LEFFA, 2016; RAJAGOPALAN, 2011) that must be taught through criticality and reflexivity (MATTOS; VALÉRIO, 2010; JORDÃO; FOGAÇA, 2012). In order to enhance the teaching of this additional language in regular education, we propose the use of literature in these classes to enable humanization (CÂNDIDO, 2011), the encouragement of imagination and fantasy (LLOSA, 1990; ZILBERMAN, 2008) and instruct through fruition (BARTHES, 1987) and delight (COMPAGNON, 2009). In this sense, literature in English classes is a motivating and culturally diverse material (LAZAR, 1993), in addition to helping in the development of literary literacy (COSSON, 2014). This combination of English and literature allows the learner to reflect on himself and society, developing critical awareness (FREIRE, 1965), freeing himself from all forms of oppressive power (FOUCAULT, 2004) and revealing his truths to the world through engagement (SARTRE, 2004). Subsidized by theoretical references related to the English language, literature and emancipation, as well as by the results produced from the data of this research, we conclude that learners want to study English through literary texts because they can learn the language in a pleasant and fruitive way, by expand their linguistic and cultural knowledge, and for allowing the development and improvement of a critical and reflective look at themselves and society. In this sense, the literary text in English, when used in a planned way, is a fundamental element in teaching with a focus on social emancipation.

**Keywords:** English language; Literature; Emancipation.

## RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1 - Método Recepcional .....	71
Figura 2 - Estudo de gramática .....	92
Figura 3 - Dificuldades em aprender inglês .....	95
Figura 4 - Gosto pela literatura .....	99
Figura 5 - Preferências pelos tipos de textos literários .....	99
Figura 6 - Visão sobre liberdade - Aluno P1 .....	113
Figura 7 - Visão sobre liberdade - Aluna P3 .....	114
Figura 8 - Visão sobre liberdade - Aluna P5 .....	114
Figura 9 - My mask - Aluno P8 .....	117
Figura 10 - My mask - Aluno P1 .....	117

## **RELAÇÃO DE QUADROS**

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa .....	84
Quadro 2 - Razões para o estudo de inglês com textos literários .....	104
Quadro 3 - Significado de Liberdade .....	112

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DRC/MT-EM - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Ensino Médio

EAD - Educação à Distância

LC - Letramento Crítico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE - Língua Estrangeira

MEC - Ministério da Educação

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OCEM - MT - Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Mato Grosso

OMS - Organização Mundial de Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDUC-MT - Secretaria de Educação de Mato Grosso

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF - United Nations Children's Fund

WHO - World Health Organization

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL .....</b>	<b>18</b>
1.1 - A Língua Inglesa no Brasil: caminhos percorridos e desafios .....	18
1.2 - A Língua Inglesa e os Documentos Oficiais Brasileiros: Uma análise crítica .....	23
1.3 - O Ensino de Língua Inglesa através dos Textos: algumas considerações e sugestões ....	33
<b>CAPÍTULO 2 - LITERATURA E EMANCIPAÇÃO .....</b>	<b>40</b>
2.1 - O Papel da Literatura: Uma visão caleidoscópica .....	40
2.2 - A Literatura e o Ensino da Língua Inglesa: uma relação dialógica .....	47
2.3 - Literatura e Poder: empoderamento interdependente .....	55
2.4 - Literatura e Engajamento: linguagem em ação .....	59
2.5 - Literatura, Língua Inglesa e Emancipação: um caminho sem volta .....	62
<b>CAPÍTULO 3 - ARCABOUÇO METODOLÓGICO .....</b>	<b>68</b>
3.1 - O cenário da pesquisa .....	68
3.2 - O palco da pesquisa .....	77
3.2.1 - A escola .....	77
3.2.2 - Ensino Remoto .....	78
3.3 - Os atores principais da pesquisa .....	82
3.4 - O grande espetáculo: as oficinas .....	84
<b>CAPÍTULO 4 - UMA CONVERSA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS .....</b>	<b>91</b>
4.1 - O olhar sobre a língua inglesa .....	91
4.2 - A relação com a literatura .....	98
4.3 - Momento literatura e inglês .....	103
4.4 - O efeito Emancipação .....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>126</b>

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO ENTRADA .....	144
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO SAÍDA .....	150
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	154
APÊNDICE 4 - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....	155
APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	160
APÊNDICE 6 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	162
APÊNDICE 7 - TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR .....	164
APÊNDICE 8 - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....	165
APÊNDICE 9 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA .....	166
ANEXO 1 - TRADUÇÃO DOS POEMAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS .....	167
ANEXO 2 - TRADUÇÃO DOS POEMAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS .....	168
ANEXO 3 - TRADUÇÃO DOS POEMAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS .....	169
ANEXO 4 - POEMA "OPPRESSION" DE LANGSTON HUGHES .....	170
ANEXO 5 - POEMA "WE WEAR THE MASK" DE PAUL LAURENCE DUNBAR.....	171
ANEXO 6 - POEMA "SONNET TO LIBERTY" DE OSCAR WILDE .....	172
ANEXO 7 - POEMA "STILL I RISE" DE MAYA ANGELOU .....	173

## INTRODUÇÃO

Nas escolas públicas brasileiras, a maioria dos aprendizes inseridos neste ambiente, está vivendo em um contexto de fragilidade. Nos deparamos na sala de aula com alunos que lidam com a pobreza, violência, vícios e desesperança. Uma grande parte desses alunos não consegue ingressar nas universidades e se limitam aos contextos que vivem. Acreditamos, como educadores que interagem com esses sujeitos e veem de perto seus sofrimentos, que o ato de educar pode configurar-se como uma luz capaz de guiar esses aprendizes a trilharem uma vida digna e de qualidade, permeada pela liberdade e pelo respeito a si e ao outro. Acreditamos que a escola deve ser justa, isto é, que trata bem os vencidos, sem humilhação, sem feri-los, alimentando sua dignidade e igualdade de princípios (DUBET, 2004). Acreditamos que os seres humanos oprimidos são capazes de se emanciparem (FREIRE, 1987) e a educação é uma das maneiras mais eficazes de auxiliá-los.

Nesse cenário educacional complexo, há o ensino da língua inglesa como língua estrangeira, assim denominado pelos documentos normativos e orientativos. No entanto, ressaltamos que, neste trabalho, o ensino de língua inglesa é estudado na perspectiva de língua adicional, visto que este é um conceito mais amplo e mais adequado. De acordo com Leffa e Irala (2014, p. 32), “O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)”. Segundo os autores, a língua adicional é aprendida a partir da língua ou línguas que o aprendiz já fala e o interesse no aprendizado dessa língua não é para suprir a necessidades de outros países, mas dos próprios interesses. Desse modo, o inglês é defendido como língua adicional e seu aprendizado constitui um direito do aluno e não uma ostentação de uma minoria. Esclarecemos, também, que o uso da terminologia “Língua Estrangeira” é predominante nos estudos que envolvem o inglês, por esta razão, em passagens desta dissertação haverá a utilização da referida nomenclatura.

O inglês é obrigatório no ensino regular a partir do 6º ano do fundamental. No ensino médio, a carga horária dessa disciplina é reduzida, correspondendo a 50 minutos semanais. Rotineiramente, essas aulas têm como foco o aprendizado gramatical do inglês, o que transforma o aprendizado dessa língua em um processo doloroso, enfadonho e difícil. Para os jovens, as aulas de inglês são insignificantes, pois estão totalmente descontextualizadas e fora da realidade desses aprendizes. Muitos estão conscientes da relevância do aprendizado dessa língua adicional, contudo não conseguem aprender no ensino básico. As razões para este



resultado são diversas, como o escasso tempo de estudo na escola, salas lotadas, material didático inadequado, desvalorização do professor e formação de professores com foco na transmissão de conhecimento. Não obstante todas as dificuldades existentes no ensino de inglês, é possível que ações voltadas para o aprimoramento desse ensino sejam realizadas.

Por acreditarmos que o aprendizado de inglês pode transformar vidas, propomos o ensino dessa língua junto com a literatura, na qual possui a mesma potencialidade, enriquecendo esse aprendizado. É possível que, por meio do estudo de inglês com textos literários, os aprendizes consigam se desenvolver e se transformar ao ponto de se emanciparem socialmente, isto é, vislumbrar e, posteriormente, experienciar uma realidade muito melhor da que vivem na atualidade. A literatura é peça fundamental na formação do aprendiz na sua completude, porque corresponde a uma necessidade humana de expressão e manifestação, por instruir através da fruição, por auxiliar na criatividade e imaginação na resolução de problemas, por ajudar no aprendizado da língua de forma agradável e significativa e, sobretudo, por dar condições para que o aprendiz seja quem deseja ser e se liberte das suas “prisões” psicológicas e sociais. Sabemos que a literatura não é a solução para todos os problemas que envolvem o ensino de inglês, porém é um elemento capaz de auxiliar, significativamente, no aprendizado da língua e na formação cidadã dos sujeitos.

Ao refletirmos sobre estes aspectos, questionamos: “Como promover a emancipação social dos alunos jovens nas aulas de inglês?”, “Quais as implicações da educação literária de alunos jovens?”, “Quais os papéis dos alunos e professores nesse processo de uma educação literária para a emancipação social?” e “Quais as variáveis para a emancipação social dos alunos jovens?”. Com o intuito de responder a estes questionamentos, promover o desenvolvimento das aulas de inglês, bem como aprimorar os estudos voltados para o ensino dessa língua adicional, realizamos esta pesquisa qualitativa com alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Presidente Médici, da qual faço parte do corpo docente como professora de inglês. A escola está localizada em um bairro central de Cuiabá-MT e conta com mais de 1.000 alunos matriculados, oriundos de diferentes localidades.

A escolha dos participantes justifica-se por serem alunos em fase de transição, tanto escolar/curricular quanto pessoal/biológica. São alunos entre 15 e 16 anos, os quais estão iniciando a juventude e que requerem muita atenção e cuidado, pois é a partir desse momento que começam a refletir sobre seus futuros de forma mais assídua e prática. Ademais, são alunos que possuem uma base linguística em inglês, supostamente construída no ensino fundamental, necessária para a compreensão de um texto literário em inglês. A maioria desses participantes vive com uma renda familiar entre um e três salários mínimos e desejam ter boa

qualidade de vida quando forem adultos. Nesse contexto, o ensino de inglês através de textos literários se encaixa no momento de transformação e amadurecimento no qual esses alunos estão passando. O desenvolvimento da criticidade e a formação holística do aprendiz, imprescindíveis para as tomadas de decisões e realização das escolhas, podem ser realizados através desse ensino. O professor, mediador dessa prática e comprometido com o aprendizado, pode ensinar além da língua inglesa e auxiliar na transformação desses aprendizes e, por conseguinte, da sociedade. O aprendizado de inglês, através da leitura de textos literários, pode ultrapassar o estruturalismo e o mecanicismo, e ser significativo, edificante e transformador, cujo resultado é a emancipação social desses jovens.

Esta investigação é metodologicamente caracterizada como pesquisa-ação, visto que temos o propósito de agir no contexto de estudo e gerar consequências positivas em todos os envolvidos na pesquisa. Os dados foram coletados a partir de questionários semiabertos (entrada e saída), entrevista semiestruturada e oficinas realizadas de forma remota, como consequência da pandemia do Covid-19, vivenciada por todo o mundo. As oficinas foram planejadas em formato de sequências didáticas e baseadas no Método Recepional proposto por Bordini e Aguiar (1988). Realizamos 13 encontros com os participantes, os quais possibilitaram analisar o ensino de inglês através dos textos literários com foco na emancipação social.

A análise do material produzido durante a pesquisa foi subsidiada pelos estudos de Bardin (2011) acerca da Análise de Conteúdo, pois tínhamos a intenção de aprofundar, não somente nos aspectos objetivos, mas, principalmente, na subjetividade presente nas interações e diálogos construídos no decorrer do trabalho. Os resultados foram produzidos à luz dos estudos teóricos que envolvem a língua inglesa, como os trabalhos de Daskalosvka e Dimova (2012), Hall (2005; 2015), Lazar (1993), Leffa (2008; 2016), Paiva (2009) e Rajagopalan (2011; 2003), estudos voltados para a literatura, como Cândido (1972; 1996; 2006; 2011), Compagnon (2009), Llosa (1990; 2000), Sartre (2004) e Zilberman (2008a; 2008b; 2017), e estudos acerca da emancipação, como os de Freire (1965; 1986; 1987; 1989), Foucault (1984, 2004), Hooks (1994) e Jordão e Fogaça (2012). Para que houvesse uma organização de todo o estudo, dividimos esta dissertação em 4 capítulos, apresentados a seguir.

No primeiro capítulo realizamos um levantamento dos principais documentos oficiais que normatizam e orientam o ensino regular no Brasil, com o intuito de compreendermos como o ensino da língua inglesa é abordado, principalmente no ensino médio, desde o início da sua inserção no país até a contemporaneidade. Além disso, dialogamos sobre o ato de ler nessa língua adicional e suas implicações no processo ensino-aprendizado dos alunos. As

análises realizadas neste capítulo nos permitem entender as razões das configurações do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras atualmente, e como a leitura em inglês pode ser realizada com foco no aprendizado de diversas habilidades e competências, ultrapassando o ensino sistemático e gramatical da língua.

No capítulo 2, propomos uma reflexão sobre o papel da literatura no contexto educacional, bem como a sua função de auxiliar no desenvolvimento da criticidade e fomentar o engajamento dos aprendizes. Posteriormente, discorreremos sobre a relação dialógica entre língua inglesa e literatura, com a intenção de analisarmos a relevância do texto literário no aprendizado de inglês e na formação e humanização dos educandos. Por fim, realizamos uma discussão a respeito do ensino de inglês através do texto literário com atenção para a emancipação social dos alunos do ensino regular. As reflexões levantadas nesta seção contribuem para a compreensão dos papéis da literatura no ensino de língua inglesa, além da sua função emancipadora nesse aprendizado.

No capítulo 3, apresentamos informações sobre o delineamento metodológico necessários para a realização desta investigação. Assim, explanaremos sobre o tipo desta pesquisa quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos. Elucidaremos sobre o contexto no qual aconteceu a pesquisa, a escolha dos participantes e a escola, a aplicação das oficinas, e o tratamento e análise das informações coletadas. Todo o arcabouço metodológico será traçado com o objetivo de expor os caminhos percorridos até o momento das conclusões construídas e esclarecer as escolhas tomadas durante a pesquisa.

No último capítulo, descreveremos as inferências construídas a partir dos significados advindos da análise do *corpus* da investigação, e realizaremos um diálogo com os estudos teóricos empregados nesta dissertação. Nesse sentido, dialogaremos sobre a visão dos aprendizes a respeito da língua inglesa, a relação que possuem com a literatura, as implicações do uso da literatura nas aulas de inglês e a emancipação como resultado do ensino de inglês através da literatura.

Esclarecemos que, embora o professor não seja o foco principal desta investigação, seu papel é fundamental para que o ensino de inglês ocorra de forma reflexiva, crítica e emancipatória. Assim, conversaremos durante toda a pesquisa sobre a relevância da sua práxis nesse processo.

## **CAPÍTULO 1 - O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL**

Com o intuito de compreendermos a atual situação do ensino de inglês no Brasil, discutiremos sobre os métodos desenvolvidos para o ensino dessa língua adicional, as políticas públicas destinadas a esse ensino e seus avanços, bem como a caracterização da língua inglesa como língua global. Estudos de Perna, Molsing e Ramos (2015); Finardi (2018); David Crystal (2003); Paiva e Pagano (2001) nos auxiliarão nesse processo histórico-reflexivo.

No Brasil existem diversos documentos que regulamentam e normatizam o ensino de inglês. Analisaremos esses documentos, desde a Constituição Federal de 88 até as OCEM - MT, a fim de contextualizarmos os avanços do ensino de inglês no país. Vários autores que estudam sobre o assunto, como Oliveira e Lago (2010); Scaglione (2019); Silva (2015) e Paiva (2003), estarão nos embasando durante esta análise.

Ademais, exploraremos, com mais detalhes, o ensino de inglês por meio dos textos, abordando suas implicações no aprendizado dessa língua-alvo, com base nos estudos de Kleiman (1992); Lajolo (1986); Tomitch (2009); Brown (2006), entre outros.

### **1.1 A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: caminhos percorridos e desafios**

A língua inglesa é uma “velha conhecida” da maioria dos brasileiros. Essa língua, tão necessária nos dias atuais, está presente nos ambientes virtuais, nos aparelhos eletrônicos, nas propagandas, nos dizeres rotineiros, nos meios científicos, nos negócios e nos ambientes acadêmicos. Embora o inglês esteja cada vez mais presente no dia a dia do brasileiro, a minoria da população é fluente ou conhece a língua em um nível intermediário. As razões para este distanciamento referem-se às questões políticas, econômicas e sociais que o Brasil vivenciou até chegar ao momento atual. O ensino da língua inglesa é resultado das imbricações desses e outros aspectos e passou por diversos avanços ao longo da história do ensino do inglês no Brasil.

As relações econômicas e políticas entre Brasil e Inglaterra, por volta de 1654, influenciaram na necessidade dos brasileiros de aprender inglês para se comunicarem com as empresas que prestavam serviços no Brasil. Diante da urgência em capacitar os profissionais brasileiros, foi formalizado o ensino da língua inglesa com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo príncipe regente de Portugal D. João VI, criando uma escola de francês e uma de inglês. Nesse momento, o ensino focava a produção oral, porque objetivava a comunicação

nas relações comerciais entre os países estrangeiros. Em 1837 surgiu, no Rio de Janeiro, o colégio D. Pedro II, cujo currículo incluía o ensino de inglês, além do francês, latim e grego, auxiliando, assim, no desenvolvimento dos estudos das línguas no Brasil.

Na década de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, o inglês foi impulsionado através de reformas e mudanças no ensino. Na mesma época, surgiram a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (apoiada pela Embaixada Britânica), o primeiro instituto binacional União Cultural Brasil - Estados Unidos (apoiado pela Embaixada Americana) e os primeiros cursos livres de inglês no Brasil. A tradução de textos e análise gramatical como metodologias, intitulado Método Gramática-Tradução, são substituídos pelo Método Direto, isto é, o ensino da língua é realizado por meio da própria língua. Nessa abordagem a tradução e o uso da língua materna são proibidos e o aluno deve aprender a pensar na língua que está sendo estudada. A gramática e os aspectos culturais são aprendidos indutivamente e há a introdução das quatro habilidades (leitura, escrita, fala, escuta) no ensino de línguas (LEFFA, 2016).

Durante a Segunda Guerra Mundial, o exército americano precisava de falantes fluentes em outras línguas, desse modo, criou um método de ensino que chamou a atenção das universidades pelo sucesso obtido. Tal método, aprimorado por linguistas e professores, denominado Método Audiolingual, enfatiza o uso da oralidade, não há aprendizagem por meio dos erros, a gramática é ensinada de maneira indutiva, não há certo e errado, mas aceitável e não aceitável, e utiliza a análise contrastiva. O audiolingualismo esteve presente com mais veemência no ensino de inglês até a década de 1970. Logo após, como resultado das críticas ao Método Audiolingual, surgiu a Abordagem Comunicativa, cuja característica principal é analisar a língua como um conjunto de eventos comunicativos. Nessa abordagem, o professor é orientador e o aluno é o sujeito mais importante no processo de aprendizagem. O contexto, as relações e o papel desempenhado pelos falantes são preocupações da Abordagem Comunicativa.

Com os avanços nos estudos sobre o ensino de línguas, o pesquisador Kumaravadivelu desenvolveu e propôs o Pós-Método. De acordo com os princípios do Pós-Método, o professor deve ser autônomo, a aprendizagem é baseada em projetos e tarefas, e apoia as ações na criticidade. Assim, o aluno é responsável por sua aprendizagem de maneira ativa e o conhecimento da língua é visto como fundamental no processo de transformação da realidade. Embora os estudos sobre o ensino de línguas e suas metodologias auxiliaram no desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa, não há uma conclusão sobre qual melhor caminho seguir. Compara-se a história do ensino de línguas ao movimento de um pêndulo, ou seja, ora há uma tese, ora há uma antítese, mas nunca uma síntese (LEFFA, 2016). Não

obstante, todos os avanços no ensino de línguas influenciaram nas políticas voltadas para o ensino de inglês no Brasil.

Em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024. Baseada na constituição brasileira, a LDB de 61 inicia a descentralização do ensino e deixa a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação o ensino da língua estrangeira (LE). No que tange a língua inglesa, não houve modificações severas, porém é findada a era de ouro, proporcionada pela Reforma Capanema, do ensino de inglês no Brasil, com a diminuição considerável do ensino de línguas nas escolas. Essa redução na carga horária de inglês foi intensificada na LDB de 1971, Lei 5.692, pois houve a diminuição de 12 para 11 anos no ensino em geral. Como consequência, as horas no ensino de LE reduziram drasticamente e foi decidido, pelo Conselho Federal, que o ensino de LE seria acrescido de acordo com as necessidades de cada instituição, sem sua obrigatoriedade no currículo. Desse modo, diversas escolas excluíram o ensino de inglês no 1º grau e somente ofereciam 1 hora por semana no 2º grau. Em resumo, muitos alunos finalizavam os estudos da educação básica sem nunca ter tido contato com o inglês.

Em 1996 é formulada uma nova LDB, Lei 9.394, cujo diferencial está no reconhecimento da necessidade do estudo da LE na educação básica, agora dividido em ensino fundamental e ensino médio. Não há a defesa de um único método adequado para o ensino de línguas e fortalece-se o pluralismo de ideias e a flexibilidade de cada instituição. A lei dispõe que haverá uma LE moderna obrigatória a partir da 5ª série (atual 6º ano) do fundamental e, no mínimo, uma obrigatória no ensino médio, de acordo com a escolha de cada comunidade escolar. Em consonância com a LDB foram surgindo outros documentos oficiais como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Veremos detalhadamente cada um desses documentos na próxima sessão.

Embora as políticas educacionais no Brasil não sejam tão eficientes como gostaríamos, tais documentos são de extrema importância para avanços no ensino-aprendizagem de língua inglesa e servem como referência para reflexões sobre o que não desejamos para o futuro. As políticas voltadas para o ensino de línguas adicionais influenciam em como essas línguas são ofertadas, percebidas e aprendidas (PERNA; MOLSING; RAMOS, 2015). Atualmente, os professores de língua inglesa das escolas públicas brasileiras, regidos pelos direcionamentos oficiais, têm mais autonomia para utilizar o método que compreender ser mais adequado para o contexto no qual os sujeitos estão

inseridos, porém aspectos externos relacionados ao processo ensino-aprendizagem limitam a atuação docente.

No Brasil, o professor de inglês teve, muitas vezes, uma formação defasada e não eficiente, e precisa lidar com salas lotadas, materiais didáticos escassos, carga horária ínfima e baixa remuneração. Muitos educadores de inglês se sentem desmotivados pela não valorização da língua adicional como relevante para o indivíduo e a sociedade. Esses professores “[...] sentem-se desprestigiados pela forma como ela é encarada, pois suas aulas são colocadas nos piores horários ou reuniões são marcadas no horário delas, gerando seu cancelamento” (IALAGO; GERAES DURAN, 2008). Nesse sentido, as aulas de inglês nas escolas públicas brasileiras ocorrem de forma limitada. Prevaecem, até o presente, metodologias voltadas para o ensino da tradução e gramática do inglês. Assim, sobre a língua inglesa, por ser ensinada em um contexto árido e deficiente, há a crença entre os brasileiros de que é impossível aprender uma língua adicional na escola pública de maneira proficiente (FINARDI, 2016).

Como consequência do ensino precário de inglês nas escolas públicas brasileiras, a procura por escolas privadas de idiomas e a disseminação dessas instituições vem crescendo no Brasil. Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular para o British Council (2014), sobre as demandas de aprendizagem de inglês no Brasil, as escolas de idiomas foram mencionadas como a melhor solução para aprender a língua. A decorrência negativa da desvalorização do ensino público do inglês e a apreciação pelas escolas privadas de idiomas, está no abismo existente no acesso do ensino de qualidade pelas pessoas com baixa renda, isto é, incapazes economicamente de estudarem nessas instituições. Desse modo, o inglês tem se tornado no Brasil um elemento divisor entre as classes baixa e média-alta, resultado dos fatores políticos, econômicos e sociais do país (RAJAGOPALAN, K.; RAJAGOPALAN, C. 2011).

Observamos, por meio das ofertas de empregos, que a língua inglesa é um diferencial na escolha do profissional. Por conseguinte, os brasileiros que somente têm acesso ao estudo de inglês na escola pública competirão com aqueles que aprenderam a língua inglesa nas escolas privadas de idiomas, e que são proficientes na língua. Assim, dificilmente esse profissional que conhece basicamente a gramática do inglês conseguirá competir com expressividade no mercado de trabalho. A falta de responsabilidade da educação pública para formar falantes proficientes em inglês, aumenta a lacuna social entre os que podem e não podem ter acesso a um ensino de inglês de qualidade (FINARDI, 2018). Entretanto, mesmo diante das limitações que o ensino de língua inglesa enfrenta no Brasil, o desejo de aprender

essa língua adicional é perceptível nas pessoas por influência do mundo globalizado e tecnológico que estamos vivendo.

Gostando ou não e sabendo ou não, o inglês é a língua mais presente na vida dos brasileiros além no português. Vocabulários em inglês estão inseridos nas nossas falas, músicas em inglês estão nas nossas *playlists*, entrevistas de empregos em língua inglesa são comuns, professores nativos que ministram aulas em inglês nas universidades ocorrem frequentemente e muito do que sabemos sobre tecnologia e mídias sociais está em inglês. Por essa razão, o conhecimento do português, língua oficial do Brasil, não está sendo mais suficiente para compreender nosso contexto diário (PAIVA; PAGANO, 2001). Desse modo, o inglês atingiu o *status* de língua global e seu uso vem crescendo no Brasil.

De acordo com David Crystal (2003), o inglês adquiriu o caráter global por razões histórico-geográficas e sócio-culturais. Segundo o autor, nos séculos XVII e XVIII o inglês era a língua do colonizador, a Grã-Bretanha. Nos séculos XVIII e XIX o inglês era a língua do líder da Revolução Industrial, novamente a Grã-Bretanha. No final do século XIX e início do XX, os Estados Unidos tinham o poder econômico mundial e sua língua oficial é o inglês. Assim, a língua inglesa passou a ser utilizada nas relações políticas e econômicas, afetando todos os aspectos da sociedade. Uma pesquisa realizada por Finardi (2018) com alunos do ensino médio e professores de inglês de uma instituição pública de ensino no estado do Espírito Santo, demonstrou que o inglês é a língua adicional mais importante de ser ensinada e aprendida pelo papel global que ela possui. Nesse contexto, por haver a necessidade de aprender inglês, todas as movimentações para que o ensino dessa língua adicional seja desenvolvido e aprimorado são válidos.

A língua inglesa está viva no Brasil e sua inserção cresce a cada dia. Embora seu ensino tenha passado por momentos difíceis, ele perdura e se constitui uma necessidade. Para Paiva e Pagano (2001), o inglês circula no Brasil como uma moeda forte, porque aprender a língua inglesa é uma forma de ascender na sociedade, visto que o inglês é encarado como um símbolo de *status*, prestígio, poder, cultura e desenvolvimento tecnológico. As políticas educacionais contribuíram para que o ensino de inglês progredisse no Brasil, contudo ainda são necessárias diversas mudanças para alcançarmos resultados melhores. A seguir, analisaremos como a língua inglesa é vista pelos documentos oficiais brasileiros, a fim de compreendermos as razões pelas quais o inglês é ensinado e aprendido da forma existente atualmente.



## **1.2 A LÍNGUA INGLESA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS: Uma análise crítica**

A educação brasileira, desde a época do Império até hoje, passou por muitas reformas, centralizações e descentralizações, regimes políticos, regimentos e diversas discontinuidades. Segundo Saviani (2008), o momento atual tem início com a Constituição Federal de 1988, passando por retificações no período militar, além de reformas nos anos 90 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE). A partir desse momento, o ensino público da língua inglesa vem ganhando mais espaço e sendo mais valorizado nos documentos oficiais. A análise desses documentos revela-se necessária para compreendermos os direcionamentos que norteiam o ensino de inglês no Brasil atualmente e conjecturar transformações futuras.

A LDB de 1996, sancionada pelo presidente da república Fernando H. Cardoso, demonstra que a educação deve, também, preparar os sujeitos para o mercado de trabalho. A lei dispõe, no Artigo 1º, § 2º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 8). Nesse sentido, a educação deve envolver todos os aspectos necessários para que o aluno tenha conhecimentos suficientes para estar inserido em todos os âmbitos sociais. Considerando a necessidade de aprendizado de uma língua adicional no mundo globalizado, a referida lei, diferentemente das LDBs de 1961 e 1971, assegura no Artigo 26º, § 5º, que uma LE será ofertada a partir da 5ª série do ensino fundamental (BRASIL, 1996). Contudo, é somente em 16 de fevereiro de 2017 que a lei nº 13.415 altera esse parágrafo e institui a língua inglesa como obrigatória no currículo do ensino fundamental a partir do atual 6º ano. Essa obrigatoriedade do inglês nas escolas mudou consideravelmente o cenário, pois todas as políticas públicas advindas a partir daquele momento devem considerar o ensino de inglês na sua completude.

A relevância do conhecimento de línguas adicionais na formação do indivíduo é novamente expressada pela LDB, no Artigo 35º-A, §4º, referente ao ensino médio: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 26) . Entendemos a escolha da língua inglesa pelo seu caráter global adquirido historicamente, e a sugestão do espanhol como língua optativa, por estarmos rodeados de países hispano falantes e que possuem relações comerciais com o Brasil. O retorno da obrigatoriedade do inglês nas escolas foi motivado, principalmente, pela globalização, ou seja, a necessidade da formação de cidadãos para as novas configurações

políticas, econômicas e sociais influenciaram na formulação dos novos documentos oficiais (OLIVEIRA; LAGO, 2020).

A valorização da língua inglesa pela LDB é de suma importância para os avanços no ensino dessa língua nas escolas brasileiras. É possível depreender dessas diretrizes legais que o conhecimento do inglês faz parte da formação do educando como cidadão e ele é imprescindível. No entanto, não há garantias que esse ensino ocorrerá de fato e com eficiência. De acordo com Scaglioni (2019), inexistem o mais importante que é a prática do que está no texto da lei para que tenhamos uma educação pública de qualidade. Primeiramente, todos os cidadãos devem conhecer a LDB para buscar seus direitos e saber dos seus deveres. Logo, todos compreenderão que aprender o inglês é um direito de todo cidadão brasileiro e não uma realidade para uma minoria abastada.

Como a LDB propõe que os currículos de todas as etapas da educação básica tenham uma base nacional comum, na qual suas complementações ocorrerão de acordo com cada sistema de ensino, diversificações, características regionais e locais, cultura, economia e educandos (BRASIL, 1996), foi criado um documento na tentativa de parametrizar a educação em um país de dimensão continental e diverso como o Brasil. Desse modo, dois anos após a criação da LDB/96, desenvolveu-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir de debates, reuniões e fóruns com pesquisadores, professores e educandos. Nesse momento, a educação brasileira passou a ser normatizada e orientada pelos PCN, de acordo com cada disciplina e contexto.

Os PCN (BRASIL, 1998) dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental esclarecem que a LE poderá aumentar a percepção do aluno como indivíduo e ser social. Assim, faz-se necessário que o ensino dessa LE ocorra baseando-se na função social desse aprendizado. O texto esclarece que a língua estrangeira “[...] vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 63). Verificamos que os PCN atribuem às LEs um caráter social, ultrapassando os limites apenas comunicacionais da língua. Nesse contexto, o professor deverá transformar seu olhar em relação à língua adicional, modificando, assim, as abordagens existentes.

Outra novidade abordada pelos PCN está na proposta em se ensinar a língua por meio dos seguintes temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho, e consumo. O processo ensino-aprendizagem permeará as problemáticas sociais que envolvem os referidos temas, a fim de desenvolver nos educandos a compreensão das várias formas de viver as experiências em sociedade. Os temas transversais “[...] não se

constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (BRASIL, 1998, p. 65). Dessa maneira, o inglês como LE sai do isolamento e inicia uma relação dialógica com outras disciplinas. Nos PCN, as LEs passam a fazer parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Os PCN do ensino fundamental mencionam a importância do desenvolvimento das habilidades comunicativas no ensino de uma língua, porém explicita que a função social da língua está diretamente envolvida com a habilidade de leitura: “Tal função está relacionada, principalmente, ao uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura [...]” (BRASIL, 1998, p. 63). Silva (2015) esclarece que os PCN de LEs para o ensino fundamental, visaram uma aprendizagem que contribuisse para o processo educacional na sua íntegra. Entretanto, a ênfase dada ao ensino de leitura é razão para discussões e discordâncias entre os estudiosos sobre o assunto. Compreendemos que o ensino da leitura é tão relevante quanto as outras habilidades comunicativas de uma língua e que deve ser encarado de tal maneira.

Nos PCN direcionados para o ensino médio (PCNEM), não há a prevalência por uma habilidade. Com efeito, há uma crítica voltada para a apreciação demasiada pelo estudo da gramática, tornando as aulas repetitivas e enfadonhas. Conforme os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 26), “[...] as línguas estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade”. O documento oficial em questão defende um ensino de LEs capaz de propiciar ao aprendiz oportunidades para obter um nível de competência linguística para, assim, ter acesso às informações diversas e formar o seu eu como cidadão. Nesta perspectiva, o estudante deve possuir, além da competência gramatical, um bom domínio das competências sociolinguística, discursiva e estratégica. Este constitui-se o maior objetivo de ensino de LEs no ensino médio de acordo com os PCNEM (BRASIL, 2000).

Os PCNEM demonstram que a LE amplia a visão de mundo e de outras culturas dos educandos. Segundo as normativas, o aprendiz ao conhecer outras culturas reflete, também, sobre a sua própria cultura, aumentando sua capacidade de analisar o seu contexto social com mais criticidade e, conseqüentemente, enriquecer sua formação e transformar sua realidade. Todo o aprendizado das LEs no ensino médio é baseado no desenvolvimento de Competências e Habilidades, tais como: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; Contextualização Sócio-cultural. Desse modo, ao desenvolver estas

competências e habilidades, o educando conseguirá se comunicar no mundo moderno e formar os seus aspectos pessoal, acadêmico ou profissional.

A obrigatoriedade da língua inglesa no ensino médio é encarada pelos PCNEM como monopólio e eurocentrismo. O documento valoriza o estudo do espanhol em detrimento do inglês, como podemos observar na seguinte passagem: “Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. Em contrapartida, verificou-se nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano” (BRASIL, 2000, p. 27). Conforme Scaglione (2019), os PCNEM consideram a predominância do inglês fator prejudicial ao aprendizado de outros idiomas e no interesse de pessoas em se qualificarem para ensinar outra língua que não fosse o inglês. Entendemos que a aprendizagem do inglês é imprescindível por todas as razões discutidas anteriormente. Se o seu estudo ainda é precário, é necessário que sejam realizados aprimoramentos antes do aprendizado de uma outra língua.

O professor de línguas, de acordo com os PCNEM, tem um papel essencial em todas as propostas apontadas pelo documento. O educador é quem faz as escolhas preliminares de acordo com as necessidades dos aprendizes e planeja todo o processo transdisciplinar de aprendizagem. Assim, o professor deve conhecer muito bem a língua que ensina, estar sempre se atualizando por meio de formações continuadas e saber trabalhar o currículo de maneira eficaz. Vale ressaltar que os PCNEM afirmam que o professor de LE precisa auxiliar os alunos a desenvolverem as Competências e Habilidades propostas, no entanto, não mostram como fazer isso tudo realmente acontecer. Os PCNEM fazem apontamentos relevantes para o desenvolvimento do ensino de línguas, porém não apresentam como tornar toda a teoria em realidade, e em como chegar às mudanças necessárias e propostas pelo documento (SCAGLIONE, 2019).

Em 2002, diante das demandas e transformações do mundo contemporâneo, o Ministério da Educação desenvolveu um novo documento com orientações educacionais complementares aos PCNEM, intitulado PCN+ (BRASIL, 2002). O texto orientativo aborda, com mais detalhes, alguns conceitos estruturantes e competências mais gerais que envolvem os eixos propostos nos PCN para o ensino de LE. Reconhecendo a pouca carga horária para as aulas de LEs e a heterogeneidade das turmas, os PCN+ sugerem a criação de estratégias para que os conteúdos, juntamente com as competências, possam ser trabalhados durante os três anos do ensino médio. As estratégias deverão ser desenvolvidas em três frentes: estrutura linguística, aquisição de repertório vocabular e leitura, e interpretação de texto. Sendo este último o mais relevante, pois os dois anteriores partirão dele.

Os PCN+ agregam informações ricas para o ensino de LEs no ensino médio, como sugestões de ações estratégicas, o texto como ponto de partida, a importância da interdisciplinaridade, o trabalho por projetos e situações-desafio, avaliação e formação do professor. Mas as questões que surgem ao observar todas essas orientações dos PCNEM e PCN+ são: Por que o estudo da língua inglesa ainda é precário? Por que a maioria dos alunos finaliza o ensino médio sem saber comunicar em inglês? Existem muitas justificativas para o não “uso” dos PCN na rotina da sala de aula, e uma delas está na sua linguagem muito teórica e complexa. “A linguagem demasiadamente teórica dos PCNEM e o teor prescritivo dos PCN+ Ensino Médio fizeram com que esses documentos perdessem visibilidade ao longo dos anos gerando, assim, a necessidade da elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (SILVA, 2015, p. 10).

Os PCN, embora ainda muito limitados em relação à realidade e necessidades dos estudos de inglês no Brasil, contribuíram expressivamente para a mudança do olhar sobre a língua inglesa. Salientaram, mesmo que sucintamente, que o ensino de inglês como LE deve ocorrer, também, para a formação do educando como ser humano e cidadão. Os PCN ultrapassam o ensino das regras gramaticais e consideram os interesses dos educandos em relação ao desenvolvimento das habilidades comunicativas e consciência cultural (PERNA; MOLSING; RAMOS, 2015). Em adição as contribuições dos PCN ao ensino de LEs, estes documentos serviram de subsídios para a formulação de novas políticas públicas educacionais, como a criação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM).

As OCEM (BRASIL, 2006) surgiram com o propósito de sugerir reflexões que auxiliem nas práticas dos educadores do ensino médio. O documento enfatiza a autonomia das instituições e dos professores, e o currículo é dinâmico e deve ser trabalhado juntamente com os alunos, com o objetivo de desenvolvê-los. Segundo Silva (2015), as propostas das OCEM são voltadas para as práticas discursivas e respeitam a autonomia e o exercício da cidadania do professor, além de servirem como incentivo para a formação do aluno como leitor e cidadão crítico. No que tange a LE, as OCEM objetivam retomar a reflexão sobre a relevância do ensino de LE no ensino médio, reafirmar a noção de cidadania, discutir sobre inclusão e exclusão, apresentar conceitos sobre a linguagem e as novas tecnologias e, por fim, dar sugestões para o ensino-aprendizado de LEs.

As OCEM valorizam a importância do ensino de línguas para a formação cidadã do educando. De acordo com o documento, ser cidadão envolve o entendimento sobre qual lugar uma pessoa ocupa na sociedade (BRASIL, 2006). Nesse sentido, o ensino de LE pode auxiliar

no desenvolvimento do educando, também como cidadão. Em consonância com os PCNEM, as OCEM defendem um ensino de línguas que vai além da mera capacitação linguística comunicacional do aluno. Assim, ao aprender uma LE, o educando terá a possibilidade de interagir com outras culturas, sem se desfazer dos seus valores. Dessa maneira, o aluno-cidadão estará incluso no mundo contemporâneo.

As OCEM sugerem a leitura, a comunicação oral e a prática escrita como habilidades a serem desenvolvidas e aprimoradas no ensino médio, e que os planejamentos das aulas de línguas sejam orientadas por temas como: cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais (BRASIL, 2006). Ademais, o texto valoriza o uso das novas tecnologias agregado aos conceitos sobre letramento, multimodalidade, hipertexto e multiletramento, e a relevância dessas teorias para o aprendizado de um idioma. “As tecnologias digitais são defendidas no documento como um das portas de entrada para a inclusão, haja vista que o mundo todo se comunica por meio delas, nos mais diversos contextos sociais, profissionais, etc.” (OLIVEIRA, LAGO, 2020, p. 11-12).

Verificamos nas OCEM a preocupação em oferecer subsídios para que o ensino de LE esteja cada vez mais voltado para as práticas sociais, para o desenvolvimento da cidadania e da criticidade. Contudo, não há conteúdo específico para o ensino de língua inglesa, mesmo considerando que ela é disciplina obrigatória no ensino médio, isto é, que seu ensino irá ocorrer impreterivelmente. Infelizmente, a desvalorização do ensino de inglês atrasa os avanços que poderiam ser realizados em relação a este idioma tão necessário atualmente. Os estudos voltados para o ensino específico de inglês devem ser abordados nos documentos oficiais, a fim de aprimorar todos os aspectos que envolvem o ensino dessa língua. Enquanto houver imprecisão nos documentos orientativos, dificilmente o ensino de língua inglesa progredirá, pois os professores continuarão “perdidos” em um mundo imenso de informações genéricas.

Esta pesquisa é realizada com alunos do 1º ano do ensino médio de uma instituição pública de ensino do estado de Mato Grosso. Dessa maneira, faz-se necessário que analisemos as OCEM de Mato Grosso com o intuito de observarmos como o ensino da língua inglesa é abordada neste documento. As OCEM-MT foram desenvolvidas em 2010 com o objetivo de orientar os professores nas suas práticas, considerando as especificidades do estado. Ao fazermos um estudo comparativo entre este documento oficial com as OCEM, verificamos que as OCEM-MT estão muito mais concisas e avançadas quando o assunto é o ensino de LEs, principalmente a língua inglesa. Há, no documento, orientações específicas e

direcionadas ao ensino de inglês, auxiliando os educadores de maneira precisa, clara e objetiva. O documento orientativo de MT reconhece que o mundo está falando inglês e que sua expansão é uma realidade (BRASIL, 2010).

As OCEM-MT (BRASIL, 2010) afirmam que o conhecimento de uma LE colabora no processo de inclusão das pessoas excluídas dos contextos do trabalho, da informação, da tecnologia e do conhecimento. Ensinar uma LE, segundo as OCEM-MT, é um processo paralelo de letramento e que reforça as possibilidades de ascensão social. Um grande diferencial das OCEM-MT está em considerar o conhecimento de um outro idioma como uma forma de aumentar as chances de “avançar” socialmente. Nesta perspectiva, as orientações esclarecem que o educando, ao aprender uma LE, além de incluir-se nos diversos contextos, poderá mudar sua realidade para melhor. As OCEM-MT (BRASIL, 2010, p. 91) elucidam: “Hoje não se pode ignorar a imprescindibilidade de aprender inglês como ampliação de oportunidades sociais e econômicas, de inserção no mundo do trabalho globalizado”.

Para o documento orientativo de MT, a elaboração dos objetivos do ensino de LE deve ser pautada na práxis e na enunciação da língua por meio da oralidade e da escrita. O texto considera o inglês como língua global e que seu aprendizado possibilita construir um outro “eu” discursivo. Assim, “[...] é preciso que o professor reconheça as vozes dos seus alunos, como eles se posicionam na língua que estão aprendendo” (BRASIL, 2010, p. 92). Mas, o que chamou mais nossa atenção em relação às OCEM-MT, foi a valorização da língua como elemento inserido nas lutas sociais e políticas, e como é importante que esse tratamento esteja imerso na sala de aula. Com isso, o documento reitera que o caráter ideológico da língua inglesa deve ser considerado. Todas essas informações ofertadas pelas OCEM-MT demonstram um certo progresso no ensino de inglês, tendo em vista a abordagem realizada especificamente para a língua inglesa.

Seguindo esse fluxo de aprimoramento do ensino de LE no Brasil contemporâneo, foi elaborado o documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prevista pela LDB/96 e baseada em todos os documentos oficiais precursores, a BNCC teve sua primeira versão em 2015 e sua quarta e última versão em 2018. A BNCC é o documento vigente que estabelece os conhecimentos primordiais necessários para a formação dos alunos da educação básica em âmbito nacional. Segundo Oliveira e Lago (2020), esse documento normativo se sustenta no desenvolvimento de competências e habilidades, sendo estes elementos os direcionadores para a elaboração do currículo. Notamos uma dedicação exclusiva ao ensino de língua inglesa no documento, porém muito exígua diante dos desenvolvimentos já realizados na área e a relevância da BNCC para a sociedade moderna.

A BNCC do ensino fundamental, aplicada efetivamente nas escolas em 2020, prioriza a função social e política do inglês, dando a ela o *status* de língua franca. O inglês é designado pelo documento como língua franca por ser falado por pessoas do mundo inteiro, oriundos de diversas culturas e com diferentes conhecimentos linguísticos. Dessa maneira, não há um único inglês, falado por determinada nação. Sobre o inglês como língua franca, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 242) afirma: “O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais”. Assim, há um rompimento com as noções de correção, precisão e proficiência.

Na BNCC do ensino fundamental encontramos os eixos organizadores para o ensino de inglês, sendo eles: Oralidade; Leitura; Escrita; Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Além dos eixos organizadores, são propostas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Todos esses aspectos não antecedem a língua em uso, ou seja, “[...] é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas [...]” (BRASIL, 2018, p. 245). A BNCC reitera a relevância da aprendizagem do inglês para a formação do estudante como cidadão e ser crítico, ofertando a língua inglesa um caráter formativo. “É esse caráter **formativo** que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2018, p. 241).

Na BNCC para o ensino médio, cuja aplicabilidade efetiva ocorrerá nas escolas em 2022, os educandos são relatados como jovens que vivem intensamente os sentimentos, vontades, capacidades intelectuais e expressivas. É nessa fase que esses jovens se questionam sobre si mesmos, seus projetos de vida e seus contextos socioculturais. Nesse sentido, a língua inglesa possibilitará a esses jovens compreender o mundo que os cerca, vivenciar novas perspectivas, expressar valores e ideias, aprender a lidar com desafios e críticas (BRASIL, 2018). Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 483-484), “No ensino médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas [...]”. Com isso, naturalmente, o campo de perspectivas em relação a vida pessoal e profissional destes estudantes se amplia.

De maneira geral, a BNCC enfatiza a importância do aprendizado de inglês por meio de gêneros discursivos, apoiados pela tecnologia, a fim de desenvolver nos educandos habilidades e competências comunicativas e, também, sociais. Verificamos uma relação dialógica entre os elementos gramaticais, seus contextos de uso, o letramento, e o letramento



digital. De acordo com Scaglione (2019), fica evidente na BNCC a necessidade de um aprendizado de línguas voltado para o uso e para o acesso ao mercado de trabalho da atualidade. Não obstante, ainda há uma lacuna existente no documento a respeito de como o professor pode, realmente, colocar esse currículo em prática diante da situação precária do ensino brasileiro. Ademais, não há propostas para mudanças relacionadas à carga horária, formação de professores, material didático e quantidade de alunos, aspectos estes que influenciam diretamente na prática diária do currículo formulado com base na BNCC e, conseqüentemente, no aprendizado da língua inglesa.

A BNCC serviu como base para a criação de diversos documentos oficiais regionais, como é o caso do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Ensino Médio (DRC/MT-EM). Tal documento foi homologado no ano de 2021 com o propósito de flexibilizar o currículo de acordo com as especificidades locais e proporcionar um aprendizado que envolva ciência, trabalho, cultura e tecnologia. O DRC/MT-EM expõe a imprescindibilidade em desenvolver currículos que considerem e respeitem a rica multiplicidade das maneiras de viver, etnias, gêneros, identidades e representações da juventude mato-grossense. O principal objetivo do documento é direcionar o ensino a fim de proporcionar aos estudantes uma formação humana integral com foco no protagonismo na vida acadêmica e, principalmente, social.

No que diz respeito ao ensino de línguas, o DRC/MT-EM propõe um novo processo ensino-aprendizagem, cuja finalidade é o desenvolvimento da autopercepção do aprendiz como cidadão. Sobre o ensino de LE, o referido documento concentra suas proposições no ensino de Língua Inglesa e Língua Espanhola. A primeira justifica-se pela sua obrigatoriedade no ensino básico, já a segunda por Mato Grosso fazer fronteira com a Bolívia e por ter relações político-econômicas com países do Mercosul. O aprendizado dessas línguas adicionais são importantes por possibilitarem a comunicação e acesso a diversos conhecimentos e culturas. Ademais, seus ensinamentos são defendidos pelo documento como elementos da formação integral do aprendiz. A produção autônoma do aluno, também, é priorizada no ensino de inglês e espanhol, sobretudo no aprendizado de gêneros escritos, orais e digitais.

Nesse processo, o professor deve embasar-se nas OCEM e BNCC para que consiga ser um mediador no desenvolvimento de um cidadão consciente e crítico. Nesse sentido, o DRC/MT-EM “prioriza a concepção de ensino e aprendizagem Sociointeracionista” (BRASIL, 2021, p. 261), isto é, o professor tem o papel de mediar e facilitar o aprendizado, conduzindo o estudante a construir o conhecimento. “Diante dessa concepção, o professor de

Língua Inglesa e Língua Espanhola necessita (re)pensar, continuamente, o seu papel buscando avaliar sua prática e atividades considerando o seu contexto educacional” (BRASIL, 2021, p. 262). O professor irá, assim, auxiliar na formação do aprendiz através do desenvolvimento de habilidades e competências, permeado por um planejamento bem elaborado e implementado com temas contemporâneos transversais.

Ao lermos cuidadosamente o DRC/MT-EM percebemos a preocupação na formação do indivíduo autônomo e consciente da sua atuação social. Há o enfoque na educação crítica dos aprendizes, capacitando-os para administrarem suas vidas e resolver problemas e enfrentamentos. Segundo o documento, educar “é o caminho para formar cidadãos críticos e responsáveis” (BRASIL, 2021, p. 303). O ensino de línguas adicionais voltado para o desenvolvimento da criticidade é, realmente, fundamental para a formação do cidadão na sua integralidade. O DRC/MT-EM possibilita refletirmos sobre a importância de um ensino que contempla as diversidades, prioriza a autonomia do aprendiz, foca na formação integral do sujeito para a vida em sociedade, reforça o papel do professor e a relevância do planejamento, e o desenvolvimento da criticidade. Todos estes aspectos vão ao encontro dos propósitos deste estudo.

Embora o DRC/MT-EM suscite muitas reflexões acerca do ensino-aprendizado de línguas, ainda consideramos um texto regular quando o assunto é o aprendizado de língua inglesa. O documento somente reitera a abordagem feita pela BNCC, não trazendo novidades sobre o tópico. A língua inglesa é um dos assuntos do texto, porém não é discutida detalhadamente em relação às suas especificidades e planejamentos. Obviamente as discussões acerca da língua portuguesa como língua materna são priorizadas, no entanto este aspecto não é impedimento para um olhar mais cuidadoso e preocupado em relação ao ensino-aprendizado de inglês no ensino básico. Infelizmente observamos, novamente, a não valorização do ensino dessa língua adicional na sociedade brasileira.

Ao analisarmos todos esses documentos oficiais que fizeram e fazem parte da construção e desenvolvimento do ensino de inglês no Brasil, concluímos que houve avanços, como o entendimento da aprendizagem do inglês além da gramática, repetições e traduções, reconhecimento da língua inglesa como língua global e franca, valorização do ensino de inglês por meio de leis e documentos normativos, visão sobre o idioma como conhecimento fundamental para a ascensão social e formação da cidadania, possibilidade de experienciar outras culturas e conhecimentos, e a imprescindibilidade do seu aprendizado no mundo atual. Contudo, na prática, os avanços não acompanham os documentos oficiais na mesma

velocidade. De acordo com Paiva (2003), as políticas educacionais nunca asseguraram uma educação de qualidade nas escolas brasileiras.

Depreendemos de todo esse estudo que o ensino de inglês está envolto em grandes orientações e normativas, mais genéricas e herméticas do que objetivas e claras, e distantes da realidade precária da educação básica brasileira. O ensino de inglês poderá, no futuro não tão distante, ser abordado nos documentos oficiais, não mais como um elemento extra a ser alcançado, mas como um conhecimento fulcral para todo cidadão brasileiro, proporcionado por uma educação de qualidade que respeita essa língua, os profissionais que ensinam essa língua e os aprendizes que têm o direito à essa língua.

### **1.3 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DOS TEXTOS: algumas considerações e sugestões.**

O texto nas aulas de língua inglesa é visto pela maioria dos educandos como algo indecifrável e impossível de ser lido. Embora a leitura ainda seja a habilidade mais utilizada e desenvolvida nas escolas públicas brasileiras, há muita resistência dos alunos ao ter que lidar com textos nas aulas de inglês. Este distanciamento do aprendiz com o texto em LE provém, dentre muitas razões, do repertório léxico limitado, do não conhecimento das estratégias de leitura e da abordagem utilizada pelo professor. Sobre a leitura Kleiman (1992, p. 96) afirma: “A leitura é a atividade que criará as melhores condições para a conscientização linguística crítica do aluno, pois no texto essas relações estarão redundantemente marcadas”. Existe, assim, a necessidade da presença do texto nas aulas de inglês, mas algumas considerações devem ser analisadas.

A leitura é um dos assuntos mais estudados e discutidos atualmente. Estamos cada dia mais certos que a leitura ultrapassa a concepção de decodificação e extração de significados. Kleiman (1992) considera a leitura como uma prática social que se conecta com outros textos e leituras. Para a autora, quando lemos um texto acionamos todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes, manifestando o grupo social do qual fazemos parte. Lajolo (1986) contribui afirmando que ler é sermos capazes de atribuir significados a partir de um texto, relacionar esse texto com outros significativos para cada um, reconhecer a intenção do autor e entregar-se a esta leitura ou ir contra ela desvelando uma nova. Paulo Freire (1989) nos relembra que a linguagem e a realidade se interdependem de maneira dinâmica e que a leitura pressupõe o entendimento das relações entre texto e contexto.

Compreendemos o ato de ler como um processo cognitivo dependente dos conhecimentos linguísticos para que haja entendimento, um processo de construção de significados a partir dos conhecimentos desenvolvidos socialmente e um processo de entrega do leitor rumo a transformação pessoal e social. “Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros” (BLOOM, 2000, p. 7). As aulas de inglês através dos textos possuem suas particularidades, contudo devem seguir esses princípios relevantes sobre o ato de ler. Tomitch (2009) propõe a leitura de textos em inglês na sala de aula como um momento de construção de um novo conhecimento e de novas perspectivas culturais, assim os alunos poderão exercer a cidadania com mais propriedade. O professor de inglês é o direcionador de todo esse processo e fundamental para que o texto exerça sua função verdadeira. “Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior” (LAJOLO, 1986, p. 62).

O professor, juntamente com o educando, interage com o texto a fim de alcançar objetivos educacionais e pessoais. E é nessa aventura que ambos vão se transmutando e construindo caminhos que possam auxiliá-los na construção de significados, resultando na prática social. Segundo Tomitch (2009), os objetivos a serem alcançados com o uso de textos em inglês devem estar bem definidos pelo professor, já que eles nortearão todo o processo de ensino. Durante o ato da leitura em LE, a autora sugere três momentos: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura. Na Pré-leitura o professor motiva o aluno para a leitura do texto que virá, durante a Leitura o professor deve incluir atividades que “guiem” o aluno na compreensão do texto e na Pós-leitura é o momento que o professor auxilia o aluno a relacionar o texto com a sua realidade.

O professor de língua inglesa, ao trabalhar com textos, necessita fazer a escolha desse texto de acordo com os interesses dos educandos, suas necessidades e o nível linguístico. A escolha do texto é fundamental para que a leitura de fato ocorra. Antes do contato com o texto, o professor, além de motivar os educandos, possibilita ao aprendiz trazer à consciência os conhecimentos prévios sobre o assunto, questionamentos e expectativas sobre o texto. No ato da leitura efetiva, o professor faz a mediação entre o aluno e o texto. Nesse momento, todo o processo ocorre dependendo de como o leitor lida com esse texto. Se o assunto é desconhecido ou não, se o vocabulário está de acordo com o que o aluno já conhece, se há um interesse do aprendiz pelo assunto do texto, se há ou não resistência prévia do aluno, são alguns aspectos que podem interferir na leitura, e o professor deve estar preparado para minimizar essas e outras dificuldades.

No estudo da língua inglesa por meio do texto, inúmeros recursos, como a abordagem de aspectos lexicais, elementos morfológicos, sintáticos e fonológicos e conteúdos culturais, podem ser utilizados, até mesmo simultaneamente (LIMA, 2009). Nesse sentido, o aprendiz de inglês tem contato com os diversos aspectos da língua em um contexto significativo para ele, e não elementos descontextualizados e sem função. O contexto, na leitura de um texto em LE, tem um papel extremamente relevante na construção de sentidos, pois ele auxilia na inferência de significados de vocábulos desconhecidos pelo leitor. De acordo com Leffa (2016), a simples explicação da definição de um termo em inglês não garante a compreensão da leitura, assim o aluno deve aprender as palavras novas inseridas em um contexto significativo, cujo significado pode ser inferido dentro do próprio texto. O texto auxilia o educando a compreender como a língua funciona, entendendo o desejo do autor e, com isso, refletindo sobre o seu próprio contexto. Mas, para chegar nesse resultado, o texto não pode servir de pretexto para a manifestação de dogmatismos, e sim como um espaço para resistência e libertação (LAJOLO, 1986).

Os conhecimentos prévios do aprendiz e o contexto são fundamentais para a diminuição do distanciamento entre o aluno e o texto. Contudo, existem outras maneiras que podem auxiliar o aprendiz a minimizar a crença da impossibilidade de compreender um texto em língua inglesa, e poder chegar a resultados que lhe trarão mais confiança e aprendizado. González (2017) explica que o leitor decide dar significados às palavras e frases utilizando diferentes estratégias para compreender e entender o que o autor deseja transmitir. As estratégias de leitura são escolhidas e, muitas vezes, criadas individualmente, dependendo do estilo de aprendizagem de cada aluno. Porém, o professor pode sugerir estratégias e informar suas funcionalidades para que o leitor possa escolher a que melhor lhe servir. À medida que os aprendizes forem conhecendo seus estilos, suas limitações e qualidades, eles poderão fazer uso apropriadamente das estratégias disponíveis (BROWN, 2006).

Kleiman (1992) define estratégias de leitura como ações frequentes para abordar o texto. Para Brown (2006), as estratégias são técnicas que utilizamos para solucionar “problemas” enfrentados no aprendizado e uso de uma LE. O autor ressalta que nem todas as estratégias são apropriadas para todos os aprendizes. Leffa (2016) classifica as estratégias de leitura em quatro tipos: Rastreamento (*Scanning*), Leitura dos pontos principais (*Skimming*), Leitura detalhada e Leitura crítica. A estratégia de rastreamento é ler rapidamente o texto com o intuito de encontrar alguma informação específica desejada. A leitura dos pontos principais consiste na compreensão da ideia geral do texto, a partir da inferência do título, subtítulo, imagens, autor, palavras-chave etc. A Leitura detalhada é uma junção da primeira com a

segunda, porque tem o objetivo de realizar a compreensão do texto através das ideias gerais e informações particulares. E, por fim, a Leitura crítica, cujo objetivo é levar o leitor a desenvolver um posicionamento crítico em relação ao texto, refletindo sobre a intenção do autor, os conhecimentos prévios necessários e as mudanças provocadas pelo texto.

Outras estratégias de leitura, como identificação e análise de palavras cognatas e falso-cognatas, observação de vocábulos repetidos, uso de dicionários impressos e tradutores eletrônicos, e diálogo com outros textos sobre o assunto, auxiliam o aluno a diminuir as limitações da produção de sentidos e facilitar a prática social em relação ao texto. Ao utilizar as estratégias de leitura, auxiliado pelo professor, o aprendiz tem grandes chances de desenvolver e aprimorar a autonomia. Brown (2006) salienta que o desenvolvimento do senso de autonomia nos aprendizes requer o uso ou criação de estratégias. O desenvolvimento da autonomia é imprescindível para a aprendizagem de língua inglesa, porque o contato com a língua na escola é mínimo diante das poucas horas semanais. Desse modo, o educando precisa estar disposto a ser “dono” do próprio aprendizado. Leffa (2016) ressalta que o aluno necessita ser autônomo para não ficar somente nos estudos na sala de aula, pois não são suficientes para o domínio de uma língua.

O texto em inglês possibilita ao aprendiz desenvolver sua autonomia através do uso de estratégias de leitura. O professor direciona esse aluno mostrando as diversas estratégias possíveis, motivando-o por meio de leituras acessíveis e interessantes, mas desafiadoras, e mediando o conhecimento de acordo com suas necessidades e expectativas. Em relação à função do professor na aula autônoma, Leffa (2016, p. 297) afirma: “Seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, professor”. Para o autor, a autonomia permite uma aprendizagem que cria novos conhecimentos, fazendo o aluno progredir e não repetir. O aluno autônomo seleciona os textos que lhe agradam, conhece suas limitações e necessidades, segue um ritmo individual, faz a escolha da linguagem de acordo com cada contexto e reflete criticamente sobre o que está sendo lido.

As pesquisas sobre a leitura em uma língua adicional passaram por diversos momentos (ESKEY, 2005). Até o início da década de 1970, a leitura, praticamente, não era alvo de estudo, consequência dos modelos behavioristas existentes, nos quais os acontecimentos mentais não eram dignos de discussões. No final da mesma década, a leitura começa a ser compreendida como um processo mental ativo, criativo e com objetivos, cujo leitor constrói significados, relacionando os conhecimentos a partir do texto e seus conhecimentos prévios. A década de 1980 foi caracterizada pelas pesquisas voltadas para modelos de abordagem do

processo de leitura, como *Bottom-up*, *Top-down* e *Schema Theory*<sup>1</sup>, e como eles se relacionam. A partir da década de 1990, as pesquisas na área estão voltadas para as perspectivas social, cultural, neurobiológica e política da leitura.

A leitura em língua adicional com uma perspectiva crítica passou a vigorar nos nossos tempos. A criticidade aqui estudada não é aquela romantizada ou limitada ao ato de refletir. O desenvolvimento crítico do leitor de uma língua adicional é aqui visto como ação. O sujeito crítico reflete sobre sua condição, mas vai além do campo da reflexão, ultrapassa ideologias e modifica paradigmas, e age conforme suas transformações. E por que é necessário que seja assim atualmente? Estamos vivendo em uma era cujo poder é predominantemente por meio do consenso, não pela coerção, pela ideologia e não pela força física, pela reiteração de práticas de autodisciplina ao invés de mortes. São, principalmente, nos discursos que as aceitações acontecem, as ideologias se propagam, significados, práticas e identidades se formam (FAIRCLOUGH, 2010).

As abordagens utilizadas nos momentos de leitura na língua adicional precisam estar em consonância com o propósito do desenvolvimento da consciência crítica. “A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. “[...] Trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente com toda responsabilidade [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125). Desse modo, aprender a ler em uma língua adicional é saber lidar com o seu sistema linguístico, bem como se engajar em práticas sociais nas quais o leitor não está acostumado (ESKEY, 2005). Assim, a motivação para ensinar e aprender uma língua adicional através de uma análise crítica é a emancipação e o desenvolvimento de maneiras emancipadas de viver em sociedade, não crítica *per se* (FAIRCLOUGH, 2010).

A consciência crítica é uma necessidade na contemporaneidade. Há urgência nas tomadas de decisões subsidiadas pela criticidade. Uma grande parte da opressão e do sofrimento humano acontece por não sabermos escolher nossos líderes, por não nos posicionarmos diante das imposições sociais, por não lutarmos por nossos direitos, por não refletirmos sobre nossas condições e por não estarmos conscientes das consequências das nossas escolhas. Desse modo, a leitura em uma perspectiva crítica, transforma a humanidade, pois as ações são baseadas na melhoria individual e coletiva. A criticidade nos faz perceber

---

<sup>1</sup> Segundo Nunan (1991), a principal noção da abordagem *Bottom-up* é que a leitura corresponde a decodificação dos símbolos escritos. Pressupõe-se que o leitor possui um vocabulário oral extenso capaz de permitir o processo de decodificação. Em contrapartida, o modelo de abordagem *Top-down*, enfatiza a construção de significados, ou seja, o leitor interage com o texto lançando mão dos seus conhecimentos prévios, expectativas sobre o texto, motivação e interesse sobre o assunto. A abordagem *Schema Theory* sugere que o leitor relaciona informações e conhecimentos em forma de redes de noções, formando uma espécie de esquema.

que o nosso desenvolvimento individual influencia nos avanços coletivos e vice-versa. O olhar crítico nos auxilia a ter a certeza que as nossas atitudes geram consequências para mim e para o outro. Nesse sentido, agiremos de forma mais cuidadosa e respeitosa, aprimorando o mundo onde vivemos.

A leitura crítica interfere positivamente na formação da identidade. Caso as interações ocorram permeadas pela consciência crítica, a formação da identidade de cada ocorrerá com base no respeito, na moralidade e na igualdade. O contato com diversos textos de diferentes culturas e assuntos, permite com que o leitor veja que não existe melhor, nem pior, mas singularidades que formam quem nós somos, assim, a imposição perde lugar para colaboração. O sujeito, consciente da sua identidade, é mais confiante em si e não permite ser subjugado e alienado, não tem medo da transformação e age em prol de todos. Portanto, um dos objetivos mais relevantes do ensino de línguas é formar seres humanos capazes de interagir com diferentes culturas e diversas maneiras de agir e pensar, transformando-os em cidadãos do mundo (RAJAGOPALAN, 2003).

Nesse contexto, a leitura de um texto em língua inglesa não pode se limitar à resolução de exercícios de interpretação, ao estudo de vocabulários novos ou à descoberta da mensagem do autor. O leitor deve se posicionar criticamente diante dos conhecimentos propostos em um texto. Este objetivo seja, talvez, um dos mais distantes nas aulas de língua inglesa. O professor de inglês não é conhecido por promover a criticidade nos alunos, mas somente ensiná-los a se comunicarem na língua-alvo. Este papel parece ser dos professores de história, filosofia ou sociologia. A leitura de textos em inglês é uma excelente oportunidade para que o professor mude esse cenário e auxilie os educandos a refletirem criticamente sobre os textos e eles mesmos.

A leitura crítica do texto em língua inglesa é necessária para que não haja uma aceitação passiva do conhecimento proposto pelo texto. Se assim for, não há transformação possível a partir da leitura. Segundo Pimenta (1998, p. 164), “leitura crítica, portanto, implica a adoção de uma posição assertiva e não de uma posição submissa, para que interação e negociação de significados possam ser totais”. Ao analisar um texto em inglês de forma crítica, o leitor pode refletir sobre a sua língua materna e sua cultura, repensar seus conceitos pré-estabelecidos, (re)criar conhecimentos e permitir não ser mais o mesmo após a leitura. Martins (1994) enfatiza que é fundamental não ter receio de inserir na leitura vivências anteriores, observar as falhas do texto se houver, não ter preconceito e não aceitá-lo caso não necessite. Sim, o texto em inglês pode promover a criticidade dos aprendizes, levando-os a agirem em busca de transformações.



O professor tem a função de ajudar os aprendizes a desenvolverem a leitura crítica através de uma abordagem que possua, também, esse objetivo. O uso de textos autênticos são uma boa opção porque possuem uma linguagem “real” e refletem acontecimentos verdadeiros, auxiliando o aluno a aprimorar sua confiança na língua-alvo e no professor. Contudo, essa escolha não pode ser uma regra, porque tudo dependerá do objetivo a ser alcançado. Leffa (2016, p. 208) argumenta: “A insistência em textos autênticos que muitas vezes exigem uma competência linguística que o aluno não possui, pode impedir que o aluno leia - e não lendo, não aprende a ler”. Novamente, reiteramos o cuidado que o professor deve ter na escolha do texto em língua inglesa a ser trabalhado na sala de aula. Caso prefira um texto autêntico, que ele possa estar graduado no nível dos alunos.

Krashen (1982) realizou estudos sobre a hipótese do *input*, cuja principal característica é a aquisição da língua, primeiramente, buscando o significado. Embora Krashen (1982) tenha concentrado seus estudos para a aquisição da língua, poderemos adequá-los para a aprendizagem do inglês como língua adicional através da leitura. Krashen (1982) demonstra que a leitura é uma maneira do aprendiz ter contato com a língua e aprender significados e, a partir deles, as estruturas. Contudo, essa leitura precisa ser agradável, isto é, o leitor precisa demonstrar suas preferências e manifestar suas dificuldades. Dessa maneira, Krashen (1982) considera alguns requisitos para que a leitura seja considerada uma ótima *input*: o texto deve ser compreensível, relevante, interessante, não gramaticalmente sequenciado etc. Tais aspectos tornam a leitura agradável e eficaz na aprendizagem da língua alvo.

O ideal para uma leitura agradável é a escolha dos textos/obras pelo aluno, respeitando seus desejos e interesses. Porém, sabemos que a maioria das escolas públicas brasileiras não possuem uma biblioteca com um acervo diversificado, sobretudo livros em língua inglesa, para que o leitor faça suas escolhas. Hoje, com o auxílio da *internet*, estamos mais próximos de realizar este feito, contudo, ainda há um grande abismo entre os estudantes e o acesso às ferramentas digitais. Dessa forma, o professor tem a responsabilidade de selecionar os textos que estejam de acordo com as expectativas e predileções dos aprendizes. Esta escolha é de suma importância para que o aluno se interesse pela leitura e, a partir dela, desenvolva a reflexão e a criticidade.

Nesta perspectiva, o professor é uma espécie de curador (MORAN, 2015), cujo papel é fazer a escolha dos textos de forma consciente, considerando as multiculturalidades existentes na sala de aula. O texto deve fazer sentido para o aluno, daí a necessidade de uma escolha cuidadosa. Para o professor saber quais textos chamariam a atenção dos alunos, ele deve conhecer estes aprendizes. Como isso, uma relação socioafetiva entre professor e aluno é

requisito básico para decidir quais textos em inglês levar para o ambiente escolar. O educado socioafetivo motiva o educando com base nos seus gostos, assim, há uma aproximação do leitor com o texto e, conseqüentemente, do aprendiz com a língua inglesa. Quanto mais interessante for a leitura para este estudante, mais familiarizado com a língua adicional ele estará.

O professor pode se valer de diversas técnicas capazes de auxiliar o aprendiz a se familiarizar cada vez mais com a língua adicional, neste caso a língua inglesa, e a conhecer a si mesmo por meio da leitura. A leitura pode ser realizada individualmente, em grupos, em voz alta ou silenciosamente, dependerá dos objetivos a serem alcançados. O professor pode instigar os leitores por meio de perguntas sobre o texto, motivá-los através de materiais complementares, como vídeos, músicas e cartazes, desafiá-los com o estudo de novos vocabulários do texto e questioná-los sobre seus olhares em relação à obra e tudo que a envolve. O ensino de línguas adicionais, como o inglês, “deve ser organizado em torno do estudo do texto [...], uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural etc” (LIMA, 2009, p. 51).

Resumidamente, o ensino de inglês através do texto possibilita ao aluno a não aprender somente os aspectos linguísticos que envolvem a língua, mas proporciona o desenvolvimento da autonomia e da criticidade. O ato da leitura em língua inglesa deve ter como intuito a produção de significados com foco na prática social. E o professor, por meio de um planejamento bem estruturado e com objetivos claros, tem a função de mediar esse conhecimento, oferecendo caminhos, como as estratégias de leitura, para a solução de possíveis problemas e dificuldades que os aprendizes possam ter. Que o texto em língua inglesa possa deixar de ser um mero instrumento para o ensino sistemático da língua e se transforme em um elemento que auxilia no aprimoramento linguístico, no desenvolvimento crítico e na transformação pessoal dos aprendizes.

## **CAPÍTULO 2 - LITERATURA E EMANCIPAÇÃO**

A literatura existe há séculos, porém poucos conhecem o seu potencial, sobretudo no processo de formação do ser humano. Nesse contexto, abordaremos sobre o papel da literatura e sua relevância no contexto escolar. Estudiosos da área, como Cândido (1972; 2011); Eagleton (2006); Compagnon (2009), Zilberman (1994) e Eco (2011) ajudarão no entendimento sobre a subjetividade da literatura.

A relação da literatura com a língua inglesa na sala de aula requer um olhar mais minucioso e holístico. Assim, discorreremos sobre essa interação dialógica tão necessária para o aprimoramento do ensino de inglês. Recorreremos aos conhecimentos de Cosson (2014); Daskalovska e Dimova (2012), Lazar (1993) e Kramersch e Hua (2016) para fundamentar as possíveis conclusões sobre esta temática.

Propomos, também, uma reflexão sobre literatura e poder, objetivando analisar as maneiras como a leitura literária impulsiona os aprendizes desenvolverem a criticidade e se tornarem indivíduos ativos por meio do empoderamento. Dessa maneira, teremos como base alguns autores como Foucault (1984); Paulino (2014); Maturana (2002); Jordão e Fogaça (2007).

A relação da literatura com a língua inglesa com fins emancipatórios será explicitada com apoio de Freire (1965; 1987); Sartre (2004); Bordini e Aguiar (1988); Santos (2007), além de outros estudiosos.

## **2.1 O PAPEL DA LITERATURA: Uma visão caleidoscópica**

Conhecer sobre literatura não é tão simples como parece. Definir o conceito de literatura realmente não é fácil diante da sua objetividade e subjetividade simultâneas. Por ela fazer parte, intrinsecamente, dos sujeitos, a literatura está em constantes mutações. Suas mudanças imperceptíveis são um dos motivos da sua classificação ser considerada instável (EAGLETON, 2006). Contudo, é sempre válido discutirmos e refletirmos sobre sua complexidade para que assim cheguemos o mais próximo da sua “essência”. Desse modo, são os interesses individuais e coletivos que nortearão as discussões a fim de alcançarmos o conhecimento desejado.

Geoff Hall (2005) nos seus estudos sobre a literatura, considera a mesma como um super-gênero, cujo esforço necessário para compreendê-la é muito maior que o esforço dedicado pelo leitor em um texto de gênero previsível, como uma carta ou um relatório. Hall (2005) demonstra que, paradoxalmente, a literatura é especial porque não é especial, isto é, toda a existência está nela. Sartre (2004, p. 28) (des)complica ao dizer que a literatura é “uma subjetividade que se entrega sob a aparência de subjetividade, um discurso tão curiosamente engendrado que equivale ao silêncio; um pensamento que se contesta a si mesmo [...]”. Ao mesmo tempo que a literatura possui uma linguagem própria, ela é a própria linguagem. Nesse contexto, a literatura pode estar presente em todos os lugares e nas diferentes épocas.

No sentido amplo, a literatura equivale a um desejo universal que deve ser suprido, “cuja satisfação constitui um direito” (CÂNDIDO, 2011, p. 175). Manifestamos quem somos através da literatura e nos transformamos por meio dela. Antônio Cândido (2011, p. 174) chega a afirmar que não podemos viver sem ela, visto que a literatura corresponde a “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. A literatura, no nosso olhar, significa tudo isso já mencionado, agregado ao seu poder libertador. Por ela ser, como disse Hall anteriormente, a própria existência, somos no e a partir do texto quem desejamos ser, transpassando nossas barreiras limitantes e refletindo essas mudanças na nossa vida material.

A sociedade, permeada pelas relações de poder opressoras, dificulta a manifestação dos desejos e sonhos mais profundos dos seres humanos. A inconformidade dos sujeitos é adormecida pela crença instaurada de que as coisas são como são e não há nada que possa ser feito para mudá-las. As fantasias e os sonhos, naturais de todo indivíduo inacabado, nascem e, frequentemente, morrem dentro de cada um, sem nunca terem sido expressados e realizados. Há um padrão social que deve ser seguido para ser feliz, cujo estilo hermético não permite o uso da ficção e imaginação. É compreensível, mas não aceitável, essa sociedade fechada, pois a ficção literária estremece a manutenção do *status quo*, transformando as relações de poder.

A verdade, *per se*, não tem força suficiente para transformar o indivíduo. Por isso, a humanidade criou a ficção e, junto dela, a literatura. Llosa (1990) é categórico ao afirmar que somente a literatura possui técnicas e poderes capazes de auxiliar na manifestação das verdades escondidas nos corações dos seres humanos. Sobre a ficção, o autor diz que é por meio dela que podemos ser o outro sem anular quem somos. “Nela nos dissolvemos e multiplicamos, vivendo muito mais vidas da que temos e que poderíamos viver se ficássemos confinados à verdade, sem sair da prisão da história” (LLOSA, p. 10, 1990, tradução nossa)<sup>2</sup>. A ficção torna a vida mais rica e dinâmica, e se ainda não somos quem queremos ser no mundo físico, poderemos iniciar esse processo por meio da fantasia proporcionada pela literatura.

A literatura é uma mistura de verdades e mentiras, e que compõe particularidades que se encaixam com as necessidades humanas. Todo o tempo externamos, mesmo que minimamente, nosso desejo de ficção, seja por meio de uma aposta na loteria, anedota,

---

<sup>2</sup> En ella nos disolvemos y multiplicamos, viviendo muchas más vidas de la que tenemos y de las que podríamos vivir si permaneciéramos confinados en lo verídico, sin salir de la cárcel de la historia.

vislumbres imaginários e ideais (CÂNDIDO, 1972). O encontro com a literatura é, assim, o alimento primordial para que o sonho, a imaginação e nossos sentimentos mais profundos e verdadeiros não morram. Ser o outro através da ficção, mesmo que por um instante, é uma forma de ser menos escravo e experienciar os riscos da liberdade (LLOSA, 1990). Sobre a relevância da ficção na vida humana, não poderíamos deixar de citar a incrível reflexão de Ezequiel Theodoro da Silva (2008, p. 28): “Fique são. Fique são. Fique são./Romãs se abrindo e muito mostrando./Fique são. Fique são. Fique são./Nó velado, enovelado, novel enovelado./Fique são. Fique são. Fique são./Conto, criando, encurtando ou prolongando./Frequente ação. Fricção. Ficção”.

No que diz respeito aos aspectos psicológicos e emocionais dos sujeitos, a literatura tem o papel de transformar tudo o que está estático, de fazer emergir sentimentos profundamente escondidos, de ajudar a enxergar quem nós somos verdadeiramente e ver, muitas vezes, a beleza da vida. A literatura nos molda de acordo com nossos desejos e aspirações. Fonte de inspiração, a literatura tem o papel de nos auxiliar na formação da nossa personalidade e psique, pois “ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível de se adquirir nos tratados dos filósofos” (COMPAGNON, 2009, p. 47). A sua função psicológica nos auxilia a suprir necessidades vitais, como a fantasia e a imaginação. Por meio destas, vivemos a alegria, a fruição e aprendemos a ser melhores a cada experiência.

Compartilhamos dos pensamentos de Antônio Cândido (1972) ao defender que a literatura tem, também, um papel humanizador<sup>3</sup>. Segundo o autor, a literatura educa de maneira indiscriminada da própria vida. Manifestamos por meio dela os aspectos sombrios e luminosos da existência. Embora a literatura nos permita sentir e vivenciar as experiências internas de maneira mais humanizada, “ela não *corrompe*, nem *edifica*” (CÂNDIDO, 1972, p. 85). Em outras palavras, a literatura nos ajuda a viver a existência como ela realmente é, com suas vicissitudes e sucessos, seus aspectos positivos e negativos, seus lados bom e ruim. O seu papel humanizador leva-nos a acreditar que a vida é mutável e flexível, sendo possível experienciar a imaginação e o real, simultaneamente.

A literatura, desde a sua origem na antiga Grécia, quando sua denominação era “poesia”, tem um potencial educador. Entretanto, com a sua integração ao currículo escolar pelos franceses no século XVI, sua natureza de educar foi modificada. A interação das

---

<sup>3</sup> Cândido (2011) entende a humanização como uma maneira de confirmar nos indivíduos aspectos essenciais, tais como a reflexão, a aquisição do conhecimento, o respeito ao outro, a capacidade de lidar com os problemas, o senso da beleza, a valorização do humor e o entendimento da complexidade do mundo.

peças com a literatura passou a ser institucionalizada, isto é, sua função intelectual e moral foi substituída pelo seu caráter meramente linguístico. Infelizmente, ainda hoje, a literatura é utilizada nos livros didáticos para fins gramaticais. Sem diálogo com o aluno leitor, a literatura transformou-se em uma obrigação, entrando no grupo dos assuntos que os aprendizes não gostam. “A educação deixou de constituir em um processo, presente em várias das atividades sociais e culturais, para se apresentar como instituição com estrutura, organograma, agentes, calendário e orçamento” (ZILBERMAN, 2008, p. 38).

O problema está com a literatura? Silva (2008) afirma que essa questão está relacionada ao ensino da literatura. Para ele, a literatura pode ser tudo ou nada, depende de como ela é trabalhada na escola. A literatura pode ser tudo se houver a junção de conhecimento e sensibilidade, e pode ser nada caso suas funções forem “frustradas por pedagogias desencontradas” (SILVA, 2008, p. 43). Reconhecemos que atualmente a literatura na sala de aula está sendo mais nada do que tudo, porém ainda temos a chance de (re)descobrir a natureza educativa da literatura, condição *sine qua non* para sua real existência e funcionalidade. Desse modo, reviver os potenciais que a literatura possui no contexto escolar é uma necessidade, uma vez que a literatura “acena para as possibilidades de transformação do mundo e encaminhamento de uma vida melhor para todos que dependem dela para conhecer o ambiente que os rodeia” (ZILBERMAN, 2008, p. 37).

É muito comum, ainda, os estudos de textos literários na escola estarem voltados para as concepções dos críticos. É interessante notarmos que quando um estudante escolhe, por livre vontade, ler um texto literário, o seu intuito é de conhecer a obra e poder dialogar com ela, ampliando seus horizontes. Raramente este aluno se interessa em ler um texto literário por seus aspectos linguísticos ou históricos. Por que, então, na escola focamos no que é menos interessante para o aprendiz? Heranças dos estruturalistas ou formalistas? O fato é que o leitor busca por sentidos sobre si mesmo e o mundo que o cerca. E a literatura tem esse fim. A literatura pode “nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2009, p. 76).

Nesse contexto, somos responsáveis pelas mudanças que o ensino da literatura precisa passar. As análises feitas das obras literárias na escola, como defende Todorov (2009), devem centrar no acesso ao sentido delas, assim, há a possibilidade de construção do conhecimento sobre a humanidade, tão necessário a todos os seres. Desse modo, quem lê as obras não se torna um especialista em investigação e análise literária, mas entendedor de si e da natureza humana. Um dos grandes legados dessas ações em relação ao uso da literatura na escola, está

na formação de advogados, médicos, químicos, engenheiros, políticos etc, que veem e interagem com o outro por meio da sensibilidade, afetividade e humanização, elementos ausentes na nossa sociedade contemporânea.

No ambiente escolarizado, a literatura, além de auxiliar a conhecer os sentimentos, o consciente e subconsciente, e de humanizar, tem a função de desenvolver o poder criativo, enriquecendo o horizonte de expectativa dos aprendizes. “A experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (JAUSS, 1994, p. 50). Ao desenvolver a criatividade, o aprendiz amplia seu horizonte de expectativa, refletindo sobre seus problemas e possíveis soluções. A criatividade artística, proporcionada pelo contato com os diversos textos literários, é de extrema relevância na socialização e, por conseguinte, na compreensão dos problemas (ZILBERMAN, 2008). Na mobilização do horizonte de expectativa de forma criativa, o aprendiz reflete sobre si e tudo ao seu redor.

A fruição proporcionada durante a leitura, é outro papel desempenhado pela literatura no contexto escolar. Por navegar em outras águas diferentes das familiares a que está acostumado (ZILBERMAN, 2008), o leitor sai da sua zona de conforto, rearranjando seus sentimentos e pensamentos. O texto de fruição, de acordo com Barthes (1987), é aquele que gera desconforto e estremece os princípios culturais, psicológicos e históricos do leitor. O texto literário tem o poder de levar o leitor a um estado de crise, o que, ao nosso ver, gera no final de todo esse processo o prazer. O sujeito é “sacudido” através da leitura literária, a fim de refletir sobre suas condições e situações e, então, chegar em conclusões catárticas. Nesse sentido, a literatura pode levar o indivíduo à fruição e ao deleite. O contexto de fruição e prazer facilita o processo de aprendizado do educando, bem como a sua formação como indivíduo social.

A literatura contribui, também, para a formação da língua nos âmbitos coletivo e individual. O aprendiz, ao ter contato com textos literários, compreende que a língua possui variações e múltiplos significados. Dessa forma, o aluno leitor amplia seus conhecimentos linguísticos e ajuda na manutenção e mutação da língua. A liberdade de interpretação que o texto literário possibilita, permite com que o aprendiz desenvolva e exercite a habilidade de inferir diversos sentidos de um texto. Contudo, Umberto Eco (2011) reitera que para seguir essas diversas leituras a partir do texto literário, é necessário que haja um grande respeito para o que o autor chama de intenção do texto. Daí a importância do professor na mediação durante esse jogo literário de interpretações e intenções.

O professor ao compreender o papel da literatura, passa a não vê-la como uma ameaça, mas como um elemento potencializador do aprendizado e da formação do sujeito. Ao permitir com que o aprendiz esteja em contato frequente com textos literários, o aluno consegue expressar seus sentimentos e frustrações com mais facilidade. Ele é movido da sua zona de conforto<sup>4</sup> e é levado a refletir sobre seu contexto e possíveis soluções para seus problemas. A literatura torna-o muito mais humanizado ao lidar com as necessidades coletivas e individuais, amplia seu horizonte de expectativa, auxilia na continuidade da língua e no aprimoramento da habilidade de inferência dos múltiplos significados. O papel da literatura somente se concretiza caso haja um envolvimento do aprendiz com a comunidade escolar, do contrário, sua função verdadeira deixa de existir.

Na atualidade, a literatura tem uma função que poucos estão atentos a ela. Estamos inseridos em uma cultura digital, na qual as relações estão diferentes daquelas da nossa geração anterior. A virtualidade promovida pelas redes e aparelhos eletrônicos, o ciberespaço (SANTAELLA, 2003), provoca um ritmo mais acelerado na leitura, uma certa "superficialidade" nas relações e uma não linearidade de pensamentos. A hipertextualidade<sup>5</sup> presente na vida de todos, dificulta, muitas vezes, a escolha de informações. Nesse sentido, a literatura tem um papel fundamental na contemporaneidade, pois, como ela auxilia no desenvolvimento da reflexão e criticidade, o indivíduo poderá viver nessa era digital sem tantos danos e conflitos. Ademais, as manifestações literárias podem ser uma maneira de vivificar os sentimentos e as relações no ciberespaço. Neste contexto da pós-modernidade, a literatura pode ser o alimento humanizador cada vez mais necessário.

Não estamos afirmando, diante do exposto, que a literatura tem o papel de “salvar” a humanidade. Eco (2011) diz que seria um idealista ao pensar que a literatura aliviasse as pessoas que têm fome e sofrem com enfermidades. Porém, o autor observa que aqueles que se transformaram em assassinos e malfeitores, “restam excluídos do universo do livro e dos lugares onde, através, da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros” (ECO, 2011, p. 12). Neste contexto, a literatura pode interferir e mudar esses rumos, aparentemente, inexoráveis. Ela fará com que o indivíduo morra e renasça, por meio da fruição e do bem estar, porque “esta educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura” (ECO, 2011, p. 22).

---

<sup>4</sup> Regina Zilberman (2008), no seu texto “O papel da literatura na escola”, explica que o texto literário permite que o aluno reflita sobre seu contexto e situação. O texto permite que o leitor questione a si mesmo e a tudo que o cerca, permitindo-o agir diferentemente do que está acostumado e agindo de maneira libertadora.

<sup>5</sup> O hipertexto corresponde aos pontos ou nós existentes nas páginas da internet que, quando clicados, levam o leitor para outros documentos com informações distintas, porém relacionadas. O usuário escolhe quais informações acessar em frações de segundos (SANTAELLA, 2014).



## **2.2 A LITERATURA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: uma relação dialógica**

A relação dialógica entre literatura e língua inglesa nos parece um pouco conturbada, sobretudo porque não é comum encontrarmos esses tipos de textos nas aulas de inglês. No início dos estudos de línguas no Brasil, os cânones literários eram utilizados no ensino de inglês. Porém, com a valorização do ensino da gramática e tradução, a literatura foi deixada de lado e se tornou um elemento raro nas aulas dessa língua adicional. A literatura, juntamente com a língua inglesa, pode enriquecer as aulas e auxiliar a vislumbrar maneiras de ensinar que ultrapassam nossas visões rotineiramente acostumadas. A construção de sentidos por meio dos textos literários em inglês ocorre de forma agradável, transformadora e libertadora.

A construção literária de sentidos, juntamente com a prática social desse conhecimento, é resultado da leitura de textos literários com foco nos detalhes, ou seja, uma leitura além do reconhecimento e entendimento das letras. Para que a leitura dessa maneira aconteça, o leitor desenvolve a habilidade de desvelar o texto, com o auxílio de estratégias de leitura, construindo seu repertório literário. Na escola, o professor ao lidar com texto dessa forma, pode direcionar o aluno para a construção do letramento literário. O letramento literário, por ter uma forma singular de lidar com a escrita, ultrapassa o uso de uma habilidade específica e hermética na leitura de textos literários, dado que é “uma experiência de dar sentido do mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

A relevância do desenvolvimento do letramento literário no aluno está, não só na construção do significado, mas na utilização desse conhecimento no seu contexto social. Essa visão sobre a leitura do texto literário, permite a compreensão, pelos professores, que todo o conhecimento construído a partir do texto não ficará “preso” entre as paredes da sala de aula. Por meio do letramento literário, o leitor é capaz de fazer parte da sociedade e usar os seus construtos culturais na produção do sentido para si mesmo e para o mundo que o cerca (SOUZA; COSSON, 2011). A formação do leitor literário precisa ser um dos objetivos do professor, assim, há transformações individuais e coletivas. O mundo de palavras existentes no texto literário funciona como um “chão” para o mundo fora delas e que são interdependentes na relação de mutação um do outro.

Todo esse contexto, no ensino de línguas, não é diferente. A utilização de textos literários nas aulas de inglês pode proporcionar o desenvolvimento do letramento literário,

tanto do professor quanto do aluno, ampliar os conhecimentos linguísticos e culturais do aprendiz, bem como sua imaginação e criatividade. Segundo Cosson (2014), o letramento literário ultrapassa a leitura simples do texto, ou seja, o leitor explora a obra em todos os seus aspectos, pois é um processo de comunicação profundo que requer respostas do leitor. Somente dessa maneira interativa que, de fato, ocorre a leitura literária. O autor enfatiza que para formar leitores capazes de vivenciar o potencial humanizador da literatura, apenas ler não é o suficiente.

A leitura literária proporciona a alteridade do leitor, bem como da própria literatura. A alteridade, discutida por Zilberman (2017), possui cunho social e coletivo, além de ser dialética e contraditória. Nesse sentido, a leitura literária não pode corresponder a manutenção do cânone (conjunto de obras mais “prestigiadas” e “relevantes”) como único, hermético e dogmático. Se quisermos nos posicionar democraticamente e de maneira sucedida no ambiente escolar, a leitura da literatura não deve se ater ao tradicionalismo correspondente à decifração do leitor e a propagação do cânone como algo resistente às intervenções dos leitores (ZILBERMAN, 2017). Na leitura do texto literário indiscriminado, o aprendiz da língua adicional dialoga com o texto, utilizando todo o seu repertório intelectual, emocional e afetivo na construção dos sentidos e das suas ações nos contextos individual e social.

O letramento literário precisa acompanhar as três fases da leitura propostas por Cosson (2014). A primeira fase é a *Antecipação* que corresponde às ações que o leitor realiza antes da leitura. A segunda é a *Decifração* que representa a imersão no texto por meio das palavras e letras. E, por fim, a *Interpretação* na qual está relacionada ao processo de inferência realizada pelo leitor, utilizando seus conhecimentos de mundo. Além dessas fases, é necessário que haja o acompanhamento do saber literário que corresponde a aprendizagem da, sobre e através da literatura. O letramento literário pressupõe a experiência do literário como cerne do ensino da literatura, a multiplicidade das manifestações literárias e o processo contínuo de leitura (COSSON, 2014). O leitor envolvido no letramento literário compreende que a leitura é realizada por várias vozes e que inicia muito antes do contato com a palavra.

Nas aulas de língua inglesa por meio do texto literário, o professor, de forma muito sábia, terá que conduzir o leitor em direção ao letramento literário, somente assim ele terá condições de transcender o aprendizado meramente linguístico. O aprendiz dessa língua adicional deverá experienciar o mundo através da palavra em inglês, conhecer criticamente as histórias e teorias que envolvem o texto e aprender os saberes que a literatura pode proporcionar. A educação literária no ensino de línguas é uma construção do desenvolvimento do leitor de maneira mais relevante e proveitosa de acordo com seus interesses (HALL, 2005).

Daskalovska e Dimova (2012) declaram que nós professores devemos permitir o contato dos alunos com uma variedade de textos literários nas aulas de LE, dessa forma, eles interagem com os textos de maneira crítica, se envolvem emocional e criativamente, relacionando tudo isso com suas experiências pessoais. São os momentos de discussões e reflexões a partir do texto que os aprendizes compreendem as palavras e frases em inglês com mais facilidade, ressignificando a língua-alvo.

Existem inúmeras razões que justificam o uso de textos literários nas aulas de inglês. Contudo, a escritora Gillian Lazar (1993) destaca as principais. Primeiramente, o texto literário é considerado um material motivador, pois os complexos temas abordados nesses textos fazem com que os alunos percebam que são assuntos inseridos nos contextos sociais deles. Essa familiarização do texto com a vida, fomenta a confiança do aprendiz em relação à língua inglesa. A segunda justificativa corresponde ao acesso às culturas dos povos que falam a língua que está sendo estudada. Para Lazar (1993), os textos literários em língua inglesa retratam as diversidades incríveis existentes mundialmente. Com esse contato, os alunos refletem sobre os múltiplos textos produzidos por autores de várias partes do mundo, enriquecendo seus olhares sobre os aspectos sociais, políticos e históricos de diversas culturas. E a última razão, mas não menos importante, está no encorajamento da aprendizagem do inglês por meio do texto literário, visto que o aprendiz ao interpretar e inferir na outra língua é estimulado a aprender a usar essa língua.

Precisaremos chamar a atenção para toda a bagagem cultural que o texto literário em inglês carrega consigo. Os conhecimentos culturais influenciam diretamente na interpretação do texto, afinal é um texto escrito por alguém que tem a língua materna diferente da nossa. Com isso, todo o arcabouço do texto foi construído baseado na cultura do escritor. Somente o conhecimento linguístico do inglês não é o suficiente para o aprendiz compreender o texto ou inferir informações a partir dele. Será possível, então, ensinar a cultura na qual o texto está imerso para o educando? Kramsch e Hua (2016) defendem o desenvolvimento da competência intercultural desses aprendizes, ou seja, o leitor, além de conhecer sobre a cultura do outro, tem a habilidade de se colocar no lugar do outro, de ver o mundo como o outro enxerga. Somente dessa maneira poderá dar significados às palavras do texto. A interpretação é baseada no compartilhamento das experiências humanas.

Os aprendizes leitores, com o auxílio do professor, devem compreender que os significados das palavras em inglês, oriundos dos dicionários, serão construídos durante a leitura, através da relação com a cultura cujo texto foi produzido. Nessas palavras, estão imbuídas crenças, percepções, costumes e valores que não estão nos dicionários, mas que

permitem uma maior compreensão do texto. “[...] Assim, os professores são responsáveis de ensinar não somente os significados das palavras vindos dos dicionários, mas também os valores cognitivos e afetivos dessas palavras e como potencializar a canalização da percepção da realidade social do falante” (KRAMSCH; HUA, 2016, p.12, tradução nossa).<sup>6</sup> A literatura, por possibilitar múltiplos significados, necessita ser estudada com esse olhar crítico em relação aos aspectos culturais.

Os aprendizes, ao lidarem constantemente com as ambiguidades, os diversos sentidos e as incoerências proporcionadas pelo texto literário em língua inglesa, podem desenvolver com mais facilidade a capacidade de interpretação e inferência (LAZAR, 1993), tão necessária para sua atuação como falante de inglês e cidadão brasileiro. Para alcançar esse objetivo, é necessário que haja prática pelos alunos e professores. Nesses momentos, a língua materna pode ser priorizada, caso o aluno não consiga expressar o que deseja na língua-alvo. Os professores estão sendo encorajados a permitir que os aprendizes utilizem sua língua materna nos momentos que acharem necessário para expressar os significados almejados (KRAMSCH; HUA, 2016). Nesse processo de construção de sentidos, os aprendizes envolvidos ressignificam seus conceitos sobre a aprendizagem de inglês e constroem suas identidades em contato com as outras culturas.

O esforço para alcançar resultados positivos com a utilização de textos literários em inglês, requer muita dedicação dos professores e educandos. A literatura não é mágica (HALL, 2005), mas algumas dicas podem auxiliar no seu uso. É importante que o professor escolha o texto na íntegra e, se possível, autêntico, tenha objetivos claros a serem alcançados, esteja consciente que cada leitor interage com o texto de maneira singular, sugira estratégias que auxiliem na construção do significado, exponha o aluno a uma variedade de textos literários, promova debates e discussões em grupos, incentive a habilidade de inferência a partir do contexto e relacione o texto com a comunidade na qual o aprendiz está inserido. Os textos literários nas aulas de LE fazem com que o estudo da língua seja uma experiência agradável e valorosa (DASKALOVSKA; DIMOVA, 2012).

Observamos que nessa caminhada nem tudo são flores. Caso o professor não esteja consciente dessas informações básicas sobre a escolarização do texto literário em língua inglesa, o aprendiz pode se sentir frustrado e desmotivado a aprender a língua-alvo. Na hipótese do texto estar muito além ou muito aquém da competência linguística do aluno, ou o

---

<sup>6</sup> [...] Then teachers are responsible for teaching not only the dictionary meanings of words, but also the cognitive and affective values of these words and now they potentially channel a speaker's perception of social reality.

tema muito distante da sua realidade, ou inserido em uma metodologia tradicional e não planejada, as chances de não haver aprendizado são grandes. Desse modo, desejamos que o texto literário esteja presente nas aulas de inglês, mas que seja trabalhado de maneira significativa e produtiva. Lazar (1993) aconselha a não esperar que os alunos desenvolvam competência literária somente ao ter contato com o texto, uma vez que ela será desenvolvida através de atividades e tarefas muito bem sistematizadas.

A preparação do professor para trabalhar com textos literários vem ocorrendo de maneira defasada nos cursos de Letras no Brasil. A literatura, geralmente, é estudada nos cursos de graduação de forma restrita com foco nos períodos e escritores das obras. Oliveira (2007) realizou uma pesquisa, em nível de doutorado, com seis programas de Literatura Brasileira de instituições universitárias. A pesquisadora constatou que há um distanciamento e uma relação irreal entre a carga horária, os objetivos e a bibliografia indicada. Existe uma carga horária ínfima para os estudos serem realizados efetivamente. Ademais, observou que quatro programas não apresentavam os objetivos da disciplina, e os que tinham objetivos eram sistematizados com base em uma tradição historiográfica e canônica de ensino. Oliveira (2007) concluiu que, através da análise realizada, o estudo da Literatura Brasileira nos cursos de Letras é realizado majoritariamente a partir da classificação por períodos estilísticos, obedecendo as divisões dos períodos histórico-literários. O aluno não tem voz, nem chances de se manifestar de forma crítica.

Nos cursos de Letras que contemplam os estudos das literaturas inglesa e americana não é diferente. Recordo, enquanto estudante em processo de formação, que tive pouco contato com textos literários das referidas culturas e, quando acontecia, era sem um direcionamento e voltado para os aspectos linguísticos e históricos da língua. Os momentos de discussões sobre a obra eram raros, pois o foco estava nas conversas sobre os escritores e seus estilos. De acordo com Tolentino (1998), existem cursos que diminuem a carga didática da literatura ou não tem no currículo, com a justificativa da falta de tempo ou prescindibilidade. O pouco ou nenhum contato com o texto literário na formação do professor de inglês é uma das razões do despreparo do educador no ensino da língua-alvo através da literatura. Há muitos fatores que contribuem para essa realidade, como a falta de políticas públicas e a desvalorização do ensino de língua inglesa no Brasil.

Formação de professores não é o tema principal desta pesquisa, porém é de suma importância discutirmos sobre este aspecto, visto que influencia diretamente no ensino de língua inglesa através da literatura. O foco no cientificismo nas universidades gera consequências como um estudo mecanizado e totalmente distante dos contextos escolares.

Vale salientar que o domínio científico é imprescindível para a formação do professor e essencial no processo de ensino-aprendizagem. Há urgência que haja um diálogo entre todo esse conhecimento construído nas universidades com o mundo fora dela. É um paradoxo, pois se a formação de professores ocorre com o propósito de formar outros sujeitos, como não interagir com esses sujeitos de forma direta e próxima? Não há coerência nessa maneira de ver a formação de professores.

O individualismo ainda é presente entre professores e instituições de ensino. Esse comportamento dificulta muito na implementação da interdisciplinaridade e no dialogismo entre a academia e as escolas do ensino básico. A profissão de professor avançaria caso toda a formação ocorresse de forma comunitária, na qual os professores dialogassem entre si e com a realidade prática, valorizando as contribuições dos professores mais experientes (NÓVOA, 2019). As relações colaborativas devem ser fomentadas durante a formação de professores, assim, a caminhada fica mais leve e muito mais produtiva. O trabalho em equipe favorece a reflexão e auxilia no alcance de soluções para os reais problemas que existem nos ambientes escolares.

Até a década de 80, o termo denominado para a formação de professores de línguas era “treinamento”. Nesse sentido, o que havia nas universidades era um ensino voltado para a execução de tarefas que produzissem resultados rápidos (LEFFA, 2008). O treinamento de professores era voltado para o presente, sem prospecções futuras. Os professores eram treinados por meio de métodos e estratégias, com início e fim. O ato reflexivo e o olhar político acerca do ensino de línguas eram inexistentes. Com os estudos de Donald Schön (1983) sobre o profissional reflexivo, o cenário tecnicista nos cursos de formação sofreu transformações. Embora haja resquícios de um passado necessário, a formação de professores vem avançando a cada década.

Donald Schön (1983) propõe que o profissional reflexivo é quem questiona e critica as experiências de uma prática repetitiva e especializada, e se permite vivenciar as experiências de maneira única. Para Schön (1983), o conhecimento é desenvolvido através das ações. Tardif e Moscoso (2018) alegam que Schön foi um dos primeiros a problematizar os aspectos racionais, cognitivos e reflexivos do tradicionalismo dos cursos universitários de formação. Os estudos schönianos contribuíram para uma mudança de perspectiva em relação ao processo de formação do profissional. Percebeu-se que a reflexão, comportamento natural do ser humano, é um dos pilares mais relevantes no processo de formação. A reflexividade sobre a atividade profissional e a identidade deve fazer parte do ensino (TARDIF; MOSCOSO, 2018).

Na formação do professor reflexivo, o profissional (re)pensa, não somente sobre a sua prática, mas também sobre si mesmo, seus papéis sociais, suas crenças, interesses e identidade. Precisa ser assim, visto que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (NÓVOA, 2009, p. 38). Nessa perspectiva, a formação ocorre por meio do diálogo entre todo o conhecimento científico e as vivências do profissional. No processo de desenvolvimento do professor de línguas, como o inglês, os conhecimentos cotidianos são a base para o ensino-aprendizagem dessa língua, ou seja, o aprender a ensinar ocorre através de um olhar sociocultural<sup>7</sup> (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), visão quase inexistente nos cursos de letras.

Nos cursos de letras voltados para o ensino de língua inglesa, há um interesse elevado em relação ao desenvolvimento linguístico. Aprender a língua e aprender a ensiná-la é prioridade. A competência profissional é deixada de escanteio, ou valorizada como prática de ensino. Defendemos, juntamente com Alvarez (2013), que a formação de professores de línguas esteja interessada em desenvolver profissionais críticos e reflexivos, cuja preocupação esteja centrada nas experiências vividas nas interações na sala de aula. Assim, teoria e prática devem caminhar juntas de forma interdependente. Enquanto o Brasil continuar formando professores distantes da realidade social, isto é, da vida verdadeira, dificilmente haverá transformações qualitativas. Pois, o conhecimento científico isolado não é suficiente para lidar com os problemas advindos da imprevisibilidade e do ineditismo da vida escolar diária.

Um professor de inglês, cuja experiência durante sua formação esteve voltada para o ensino de inglês unicamente para a comunicação, dificilmente conseguirá inserir a literatura nas suas abordagens pedagógicas e, tampouco, educar literariamente. “Isso coloca uma responsabilidade enorme sobre os programas de formação de professores, que precisariam criar condições para aquilo que se deseja ver acontecendo nas escolas seja vivenciado durante esse processo de formação” (GIMENEZ, 2009, p. 109). Diante dessa situação precária dos cursos de formação, o professor de inglês que acredita que por meio da literatura o aluno aprende a língua e amplia o seu horizonte terá que aprofundar-se nas formações continuadas, no estudo autônomo e na luta pelo aprimoramento dos cursos de formação no Brasil.

Mais uma vez reiteramos a necessidade do trabalho de formação ser realizado em conjunto (CELANI, 2008; NÓVOA, 2019). O diálogo entre os profissionais é fundamental

---

<sup>7</sup> Na perspectiva sociocultural, a formação do professor tem como pressuposto que saber, pensar e entender são resultados de ações sociais e que os conhecimentos científicos são transformados pelo educando, tornando-o agente do processo e o professor o mediador (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

para que haja avanços nas soluções dos problemas atuais e futuros, e para a continuidade dos estudos reflexivos e socioculturais. A formação dos professores de língua inglesa deve continuar após a universidade, principalmente diante das demandas resultantes da rapidez das transformações do mundo contemporâneo. Como professora de língua inglesa, me sinto, muitas vezes, solitária na busca do conhecimento e no aprimoramento das minhas habilidades, principalmente socioculturais. Gadotti (2003) nos lembra que o individualismo da profissão nos torna ansiosos e angustiados, resultando no sofrimento e, não raramente, na desesperança.

Existem no Brasil, há alguns anos, vários programas propostos pelos governos e instituições privadas voltados para a formação continuada de professores (GATTI; BARRETO, 2009). No entanto, a maioria dos cursos, projetos e estudos com o objetivo de auxiliar educadores a preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e/ou auxiliar na atualização dos profissionais, são direcionados para o ensino de língua portuguesa, matemática etc., esporadicamente englobam o ensino da língua inglesa. As razões deixaremos para futuras discussões, mas o fato é que a ausência de incentivo para a formação continuada dos professores de inglês aumenta o trabalho isolado desses profissionais, dificultando os avanços na área.

A formação continuada, compreendida por Gadotti (2003) como ações baseadas na reflexividade, práxis, experimentação, revisão e embasamento teórico, deverá iniciar pelos próprios professores de língua inglesa. O autor adverte que o poder deve ser conquistado, desse modo, as organizações de professores possuem uma grande responsabilidade no processo de efetivação das formações continuadas dos educadores. Em outras palavras, não devemos esperar que políticas governamentais tenham a iniciativa de mudança desse cenário. Nós professores de línguas deveremos tomar partido e, considerando as diversas variáveis que influenciam essa escolha, utilizar das ferramentas disponíveis e realizar um trabalho cooperativo rumo a formação continuada.

Hoje, com a tecnologia disponível, temos diversas maneiras de realizar esse trabalho com o texto literário em inglês. Com a tecnologia atual, professores e alunos podem ter acesso aos materiais autênticos com mais facilidade, contato com falantes nativos e com escritores literários, acesso a ambientes virtuais encantadores onde a língua acontece naturalmente e vídeos muito interessantes em inglês. Larsen-Freeman e Anderson (2011) defendem o uso da tecnologia nas aulas de inglês por possibilitar a individualização, interação social, autonomia, reflexão sobre a língua e motivação. Na tradução dos textos, a tecnologia pode auxiliar profundamente, contudo, o professor deve direcionar o educando para o uso dessas ferramentas tecnológicas, caso contrário, não haverá aprendizado.



O texto literário não é o primeiro, nem o único caminho para o ensino de língua inglesa. Entretanto, defendemos que a leitura literária em inglês ocorra como uma parte desse conjunto. Portanto, “quanto mais nos afastamos da rica interioridade da vida pessoal, da qual a literatura é o exemplo supremo, mais descolorida, mecânica e impessoal se torna a existência” (EAGLETON, 2006, p. 297). Ao utilizar esses textos, existe uma grande probabilidade que o aluno se interesse mais pelo inglês, diminuindo a lacuna entre ele e a língua-alvo. São muitos os desafios, sabemos disso, contudo, ao inserirmos a literatura gradualmente e gentilmente (HALL, 2005), começaremos a enxergar os resultados positivos desse trabalho, tornando-o imensamente eficiente e gratificante, porque as mudanças resultantes ultrapassam os muros da escola.

### **2.3 LITERATURA E PODER: empoderamento interdependente**

Nossa sociedade é permeada pelas relações de poder. E, para conseguirmos estar inseridos nessas relações da maneira menos prejudicial possível, é necessário agirmos com base na moralidade, respeito e autonomia. A literatura pode contribuir para a formação dessa base e empoderar os indivíduos em relação aos seus direitos como cidadãos e agir como tal. A literatura dá poder aos sujeitos para terem poder sobre si mesmos e a sociedade. Por meio de textos literários, o leitor reflete sobre a sua capacidade de atuação social e entende que ele pode desenvolver qualidades que auxiliam na transformação de si e da comunidade onde vive.

O poder deve ser encarado como uma teia de produção que perpassa toda a sociedade, e não como um elemento de repressão (FOUCAULT, 1984). Se fazemos parte de todo esse corpo social e contribuímos de alguma maneira para a formação desse poder, precisamos nos empoderar de condições que nos levem a ter resultados positivos. A escola, por estar inserida nesse processo, é imprescindível para o desenvolvimento desse olhar saudável em relação ao poder e auxiliar os educandos a agirem de forma empoderada. A literatura presente nas aulas dá poder de voz aos sujeitos. E esta, talvez, seja uma das razões da literatura estar tão ausente do ambiente escolar atualmente. Será que uma minoria dominante deseja que todos tenham participação na formação e uso do poder? “A iniciação à língua literária e à cultura humanista, menos rentável a curto prazo, parece vulnerável na escola e na sociedade do amanhã” (COMPAGNON, 2009, p. 23). Não obstante, pequenos movimentos de professores e envolvidos na educação que acreditam no poder da literatura podem ajudar em mudanças reais.

A literatura tem o poder de desenvolver nos seres a moral (COMPAGNON, 2009). Embora esta seja uma visão clássica da literatura, seu poder moral ainda perdura. Através da literatura, a moral é fomentada e despertada de maneira agradável, e não impositiva ou forçada. As noções morais são fundamentais para que as relações sociais ocorram de forma respeitosa e saudável. Piaget (1996) compreende a moral como uma espécie de autonomia da consciência, e que não há moral sem que haja a sua educação. A escola pode, por meio do estudo colaborativo do currículo, desenvolver a educação moral dos aprendizes. Segundo Piaget (1996, p. 5), “(...) a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do *bem*, mais interior à consciência e, então, o ideal da reciprocidade tende a tornar-se inteiramente *autônomo*”.

As discussões morais e práticas que envolvem a moralidade são muito melhor realizadas por meio dos textos literários do que com um ensino hermético e sistematizado da moral. O educando, ao se identificar com personagens literários fictícios ou refletir criticamente sobre passagens de uma poesia ou crônica, tem chances de conscientizar-se sobre a importância do respeito consigo mesmo e com o outro, agindo de forma autônoma em prol do bem social. A interação, proporcionada pelas atividades literárias, permite com que os envolvidos hajam colaborativamente, respeitando as regras necessárias para a manutenção da organização. Em outras palavras, o aprendiz compreende que a moral é importante para o bem de si e do coletivo, e esta conscientização ocorre através do deleite advindo da educação literária e não de forma autoritária.

A leitura deleite, proporcionada pelo texto literário, está relacionada ao prazer em ler o texto. Esse tipo de leitura pressupõe a escolha do texto baseada nas preferências do aprendiz, em uma metodologia agradável e motivadora, bem como o contato frequente e contínuo com a literatura. O leitor se sente livre e utiliza da imaginação e criatividade no envolvimento com o texto, tendo uma sensação de bem-estar e satisfação. A leitura deleite se assemelha ao conceito de leitura literária apresentado por Paulino (2014), na qual o leitor estabelece uma interação prazerosa com o texto, já que o gosto pela leitura permanece durante todo seu trajeto. As vontades do leitor são respeitadas livremente, permitindo-o experienciar a leitura através das emoções e afetividade. Embora a leitura deleite pressupõe a liberdade do leitor, ela deve ser orientada pelo professor mediador com o intuito de alcançar os objetivos pedagógicos.

A literatura tem o poder de educar mediante o respeito, ou seja, o leitor literário no ambiente escolar começa a respeitar a si mesmo e, posteriormente, a respeitar o outro. As reflexões acerca dos temas abordados nos textos literários, como a relevância do respeito

mútuo para uma sociedade justa e digna, possibilitam o educando a entender que “sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social” (MATURANA, 2002, p. 31). Quando essa consciência autônoma é desenvolvida e aprimorada, o indivíduo percebe que tem o poder de não ser submisso a tudo o que afeta negativamente o seu eu individual e coletivo. A literatura tem, assim, o poder de questionar a subordinação ao poder (COMPAGNON, 2009). Ao passo que a literatura na escola empodera os educandos, ela acaba com o poder social autoritário, aquele não defendido por Foucault (1984).

Como a literatura auxilia na reflexão acerca das relações de poder, ela tem o poder de funcionar como um remédio, isto é, o indivíduo inicia um processo de meditação sobre sua posição social e não mais aceita nenhum tipo de submissão. Deleuze (1997) acredita que a literatura funciona como um empreendimento da saúde. Assim, na convivência com o texto literário, o sujeito muda o olhar sobre sua condição e acredita que é possível viver de maneira saudável, respeitando seus interesses e desejos e, por conseguinte, ajudando a “medicar” nossa sociedade doente. Como medicamento, a literatura tem o poder de curar nossas mazelas individuais e, posteriormente, coletivas, pois “(...) é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão” (MATURANA, 2002, p. 34). Sabemos, por sorte, que a literatura não é o único remédio, mas é um dos mais eficazes na eliminação dos poderes enfermeiros.

A literatura proporciona o empoderamento por meio das palavras, cujo poder de transformação ultrapassa nosso individual. O conceito de empoderamento tem origem inglesa com o vocábulo *empowerment*, contudo vem sofrendo transformações e ampliando seus horizontes. No Brasil, existem dois sentidos que predominam: o primeiro corresponde às ações que auxiliam grupos e comunidades no aprimoramento da autonomia e das condições de vida; e o segundo está relacionado à inclusão dos menos favorecidos que necessitam de ajuda de cunho assistencial (KLEBA; WENDAUSEN, 2009). Compreendemos o empoderamento como um processo de desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais que levam o indivíduo a se tornar autônomo, crítico e ativo.

Segundo Kleba e Wendausen (2009), no empoderamento existem as dimensões psicológica e política. A dimensão psicológica diz respeito ao desenvolvimento individual interno, na qual as pessoas são encorajadas a ter ou fortalecer um sentimento de poder, de autoestima e autovalorização. Já a dimensão política envolve mudanças relacionadas às estruturas sociais de poder. Acreditamos que o empoderamento inicia com as transformações de cunho interno e individual para chegar a uma dimensão política. Paulo Freire e Ira Shor

(1986) defendem que o empoderamento ocorre por meio das próprias experiências para, então, chegar na obtenção do poder político. Os autores, no entanto, esclarecem que somente o empoderamento individual não é o suficiente para uma mudança social, é necessário que haja um sentimento coletivo que faz com que o uso da liberdade seja para ajudar uns aos outros.

A noção de empoderamento adotada nesta pesquisa corresponde à apropriação dos conhecimentos permeados pela educação literária, a fim de ultrapassar os limites da passividade e da subordinação. A palavra é poder, logo a literatura é poder por ser permeada pela palavra. Desse modo, os aprendizes se munem das palavras através dos textos literários e se empoderam de tudo o que sentirem necessários para ter qualidade de vida e viver de forma colaborativa na sociedade. A literatura, por ter uma relação mais intensa com a palavra, tem o poder de desenvolver no aluno sua capacidade intelectual de forma mais profunda (COSSON, 2014). A profundidade intelectual possibilita que o sujeito alcance mais espaços na sociedade e, assim, passa a acreditar que tem o poder de manifestar a palavra, a fim de auxiliar e não de oprimir. A obra literária desperta em nós as palavras que estavam adormecidas e aquelas que nem sabíamos que poderiam existir.

O aluno autônomo e “dono” de si, potencializa seu processo cognitivo de aprendizagem e, também, torna-se responsável por suas ações. A literatura, poderosamente, ajuda o educando a estar mais seguro de suas escolhas (ZILBERMAN, 2008) e a refletir sobre as consequências delas. No texto, o estudante pode se reconhecer ou contrapor ao que é apresentado no contexto literário. Nesse processo sensível, ele vislumbra possíveis resultados para seus comportamentos e decisões, reduzindo as chances de obter desfechos não saudáveis. Dessa maneira, o aprendiz torna-se responsável por si e pelos outros. Maturana (2002) acredita que a responsabilidade acontece quando decidimos se desejamos os resultados das nossas atitudes. Um cidadão autônomo e responsável por seus atos é tudo o que uma sociedade precisa.

Nesse sentido, Jordão e Fogaça (2007) alegam que é importante que haja uma preocupação contínua de todos que estão envolvidos nos ensino de uma LE acerca das maneiras como o poder opera e as chances de transformá-lo. Segundo os autores, os alunos devem ter oportunidades de produzirem sentidos na interação com o texto para que possam agir ativamente de maneira crítica nas práticas sociais e discursivas nos contextos que estão inseridos. Os textos literários nas aulas de língua inglesa ajudam os aprendizes a perceber que as formas de poder existentes são instáveis e maleáveis, ou seja, possíveis de sofrerem

mudanças. A literatura em inglês tem o poder de dilatar as possibilidades de interpretação e poder ver o mundo diferente.

É pelo poder que a literatura tem de dar poder que defendemos seu ensino cada vez mais frequente. Os textos literários são elementos poderosos que podem levar o aprendiz a agir de forma moral, autônoma e consciente, melhorando as relações de poder necessárias para o funcionamento organizado de toda e qualquer comunidade. Assim, podemos utilizar a literatura sem moderação, basta termos professores dedicados e aprendizes interessados.

#### **2.4 LITERATURA E ENGAJAMENTO: linguagem em ação**

A sociedade na qual vivemos ainda é, para nossa infelicidade, recheada de injustiças, desigualdades e sofrimentos. Vivenciar todo esse contexto acarreta, no mínimo, um desejo de mudança. Mas, por onde começar? No corpo deste trabalho fica perceptível a nossa crença de que a literatura configura-se um dos caminhos para a realização de transformações sociais. Assim, não teríamos como discutir sobre literatura como ação sem dialogarmos sobre engajamento. Diante da passividade e conformismo da maioria dos jovens brasileiros, a literatura engajada deve estar presente no ambiente escolar com o objetivo de fazer esses alunos refletirem criticamente e se indignarem com as situações opressoras e de desigualdades que vivem diariamente.

Em uma conferência, realizada em 11 de maio de 2000, Mario Vargas Llosa revela que começou a escrever porque passou a enxergar a literatura diretamente relacionada ao ato político, embora não se sentisse um político. Llosa (2000) assevera que a literatura é um instrumento incrível de transformação e de resistência à injustiça. Por meio dela, podemos conscientizar nossos contemporâneos que há a possibilidade de melhorarmos nossa sociedade. O autor lembra que a literatura não pode ser reduzida ao entretenimento, porque ela vai além. A literatura exige de nós um esforço, uma dedicação para sua compreensão. E o leitor, ao ser afetado por ela, transforma seus entendimentos e imaginação em ação. Talvez, por possibilitar o engajamento, a literatura não sucumbiu ao simples entretenimento.

O engajamento corresponde ao entrelaçamento do saber com o agir. O educando finaliza a leitura literária tão envolvido com a obra que se permite agir conforme seus desejos e sua liberdade. O engajamento literário é a paixão, a cólera e a indignação social expressas em ação, diferente daquela causada por um panfleto, por exemplo (SARTRE, 2004). Na obra literária o educando se enxerga, se identifica, reflete sobre si mesmo e o outro, e, principalmente, cria saídas para as adversidades. Nessa invenção de soluções, o aprendiz

transforma a si mesmo e a tudo que o cerca. A obra literária pode ser, sim, uma arma nas mãos do jovem, contudo uma arma que não fere, mas que dá forças e condições de lutar por mais igualdade, respeito e liberdade.

Jean-Paul Sartre (2004) foi um dos grandes defensores da literatura engajada. Por ter vivido em uma época histórica marcada pela Revolução Russa, a Guerra Civil Espanhola e a Segunda Guerra Mundial, suas obras demonstram os dilemas e conflitos sociais, culturais e intelectuais da sociedade do seu tempo. Sartre (2004) conseguiu relacionar com maestria, nas suas obras literárias, a realidade dura com a fruição ficcional. O escritor não se preocupava somente com a estética, mas tentava intervir por meio da literatura no contexto em que vivia. A arte engajada, para Sartre, vai em direção a atitude, isto é, a escolha é vista como possibilidade de existência, em oposição a uma neutralidade do espectador (ADORNHO, 1994). Embora Sartre possua como referência seu momento histórico, seus estudos são totalmente atuais.

O engajamento, proporcionado pelo texto literário, é “impulsionado” tanto pelo escritor quanto pelo leitor. Sartre (2004) afirma que o escritor engajado está consciente de que a linguagem é ação, e sua intenção é desvendar. O escritor literário pode auxiliar o leitor a perceber sua responsabilidade em relação aos acontecimentos. Nesse sentido, Sartre (2004) compreende que o escritor faz um apelo à liberdade do leitor, resultando, assim, no engajamento. Um escritor é engajado “quando trata de tomar a mais lúcida e integral consciência de ter embarcado, isto é, quando faz o engajamento passar, para si e para os outros, da espontaneidade imediata ao plano refletido. O escritor é mediador por excelência e o seu engajamento é a mediação” (Sartre, 2004, p. 61-62). Consequentemente, o leitor é envolvido pela intenção do escritor e poderá, também, engajar-se.

O escritor age sobre o leitor e o leitor age sobre a obra contribuindo para o desvendamento do próprio escritor. A obra engajada contribui, consideravelmente, para a manifestação da liberdade do leitor. Contudo, o leitor deve se esforçar e desejar a transformação. A obra não está acabada e o leitor não é passivo e análogo ao efeito da obra (CÂNDIDO, 2006). Um interfere no outro de maneira harmoniosa e em um processo de mutação contínuo. Na escola, o aprendiz precisa compreender que seu engajamento social é imprescindível para as mudanças que ele deseja alcançar. Desse modo, o texto literário que permite o engajamento, ajuda esses leitores a se posicionarem na sociedade e terem seus direitos adquiridos.

As obras literárias que requerem um grande empenho do leitor, ou seja, que permitem o leitor refletir sobre o desconhecido e fazer relações com a sua realidade (LLOSA, 2000), são

necessárias na sala de aula. Não há uma certeza absoluta que ao estudarem por meio desses textos, os educandos irão engajar-se e agir em prol do seu bem-estar e da comunidade. Não existe uma maneira de provar concretamente que uma grande obra provocou uma quantidade de ações que buscam a justiça e o bem comum (LLOSA, 2000), porém há uma grande probabilidade do leitor agir dessa forma. Diante da riqueza e diversidades do texto literário, o leitor dificilmente não irá se envolver. A depender da obra, o leitor irá se indignar e não se contentará com o fatalismo. Naturalmente agirá em busca de mudanças. É o que desejamos dos nossos alunos da atualidade.

A sociedade de hoje está muito mais livre que a sociedade de ontem. Entretanto, a opressão e a alienação sempre encontram espaços para se manifestarem. E é nesse contexto que o engajamento deve estar. Por isso, precisamos cada vez mais de escritores engajados para termos leitores engajados. Empréstamos de Sartre (2004) algumas de suas sugestões de como promover a literatura engajada, criadas por ele para a sua época, mas que são válidas para hoje. Primeiramente, é relevante que comecemos a alcançar as categorias sociais que não lêem, mas que poderão começar a ler. Daí a importância do texto literário no ensino básico público, pois muitos alunos acreditam que ler texto literário ou escrevê-lo é somente possível para a classe média-alta. Esta crença será eliminada quando começarem a ter contato com os textos e perceberem que o texto literário é para todos.

A segunda sugestão está relacionada à necessidade de transferir as ideias dos livros para os novos meios midiáticos, caso contrário, as obras ficarão restritas a um grupo específico. A literatura precisa estar inserida nas novas linguagens para estar cada vez mais acessível. Como temos a *Internet* como ferramenta de inserção dos textos literários nas diversas plataformas digitais, a acessibilidade é ampliada e o uso desses textos intensificado. Por fim, devemos sempre lembrar que quanto mais a humanidade ler, mais livre ela estará. Fomentar a leitura é alimentar o direito que todos têm de ser livres. Nas palavras de Sartre (2004, p. 198-199): “Lembremo-nos de que o homem que lê se despoja, de certa forma, de sua personalidade empírica, escapa de seus ressentimentos, seus medos, seus desejos, para elevar-se ao mais alto da sua liberdade”.

O engajamento tem como pressuposto a liberdade. Mas, será que nossos alunos sabem que são livres para fazerem suas escolhas? É possível engajar-se sem ter consciência da liberdade? Sartre (2004) responde estas questões ao afirmar que a opressão realmente esconde dos sujeitos sua liberdade. Contudo, a literatura é o exercício da liberdade. À medida que vamos tendo contato com a educação literária, vamos nos libertando da história e criando uma nova. Recomendamos, assim, que os textos literários no ambiente escolar sejam trabalhados

com o intuito de despertar nos aprendizes a liberdade. “Se os temas forem considerados como problemas sempre em aberto, como solicitações, expectativas, compreenderemos que arte não perde nada com o engajamento, ao contrário” (SARTRE, 2004, p. 23).

Sabemos das dificuldades que os professores encontram para inserir o texto literário como proposta de engajamento. Há gestões governamentais que proíbem o estudo destes textos, porque sabem o quanto eles são “perigosos” para a desestruturação dos poderes opressores. Porém, nós professores precisamos ser resistentes e entender que literatura e política (ação no coletivo) andam de mãos dadas. Llosa (2000) nos motiva ao dizer que a literatura é o melhor antídoto já criado contra o conformismo. Assim, o engajamento gerado pela literatura deve ser uma realidade nas escolas públicas brasileiras. Nossas gerações futuras merecem uma sociedade mais justa e livre.

## **2.5 LITERATURA, LÍNGUA INGLESA E EMANCIPAÇÃO: um caminho sem volta**

Reservamos para ser discutido, criteriosamente, um dos grandes poderes da literatura que é o emancipador. Iniciamos com uma das falas de Compagnon (2009, p. 50) que resume com maestria nosso olhar sobre essa propriedade da literatura: “Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores”. É possível que a literatura não transforme a humanidade por completo, porém auxilia nessa mudança por meio dos sentidos, da emoção e conscientização. A liberdade proporcionada pela literatura advém do desejo espiritual de cada ser. Nesse processo, o professor e a escola abrem uma porta que leva o aprendiz a mudar seus rumos em busca da realização e qualidade de vida.

Para que o aprendiz possa iniciar o seu processo de emancipação, seja ele intrínseco ou extrínseco, ele precisa visualizar e compreender de fato o lugar que ele se encontra. Muitos alunos acreditam que é normal estar imerso em um contexto de violência e opressão, e é a única referência que possuem. A leitura de textos literários possibilita a visão de diferentes contextos, sobretudo os melhores contextos para viver. Na leitura desses textos, o aprendiz amplia a consciência e percebe que a maneira que ele vive pode ser transmutada e aprimorada. Ao “mergulhar” no texto, o educando não só visualiza a posição social que se encontra, mas onde deseja e pode chegar. A auto-reflexão proporcionada pela literatura, levará as pessoas “ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará



sua inserção na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autoras” (FREIRE, 1965, p. 36).

A emancipação acontece naturalmente por meio dessa tomada de consciência. A literatura auxilia nesse processo de libertação oferecendo o entendimento de que a sociedade é formada por todos nós, nas quais as atitudes interferem no todo. Em suma, se vivemos em um mundo injusto, a literatura nos mostra que somos responsáveis por ele e que podemos modificá-lo (SARTRE, 2004). O escritor do texto, quase sempre, compreende que o leitor tem a liberdade para inferir, mudar, preencher as lacunas e concluir durante a leitura. Sartre (2004, p. 52) complementa afirmando que “o escritor, homem livre que se dirige a homens livres, tem apenas o único tema: a liberdade”. É nesse exercício proposto pelo autor, através das palavras, que o aprendiz pratica e desenvolve sua liberdade. Contudo, sabemos que esse desenvolvimento não ocorre magicamente.

O professor, primeiramente, deve crer que a literatura é emancipatória. Posteriormente, precisa planejar as aulas com esse intuito através dos textos escolhidos previamente de maneira atenciosa. A metodologia adotada será fundamental para alcançar os objetivos, ou seja, os procedimentos metodológicos devem ser bem estruturados, com início, meio e fim, para que os aprendizes envolvidos possam sentir seu progresso. A prática pedagógica não é centrada no professor, e não há manipulação dos estudantes (FREIRE, 1987). A libertação verdadeira não é algo imposto, mas construído juntamente com os aprendizes em um contexto de práxis. O educador inserido no processo de educação como prática da liberdade não domina o aprendiz, nem o texto literário. Professor e aluno vão se libertando no respeito à liberdade de cada um e do próprio texto literário.

O professor, personagem imprescindível na emancipação dos educandos, terá que ter uma visão holística do ensino, dado que a literatura é “uma grande unidade cosmogônica” (BARTHES, 2004, p. 4). O aprendiz é visto pelo professor na sua totalidade, isto é, seus aspectos cognitivos, intelectuais, estéticos, criativos, emocionais, físicos, sociais e espirituais. Dessa maneira, tanto professores como aprendizes crescem holisticamente e se empoderam de sua liberdade. O professor com visão holística, ao utilizar o texto literário nas suas aulas, aponta para os alunos múltiplas opções de atuação efetiva na vida social, e não mais como massa de manobra, pois serão capazes de lutar com as mesmas armas (BORDINI; AGUIAR, 1988). Esclarecemos que a implementação de uma pedagogia emancipatória com textos literários não é tão simples, no entanto, todo o esforço será recompensado com uma sociedade mais justa e menos opressora.

Os aprendizes devem se esforçar para “abrir os olhos” diante de tanta escuridão e ver que existem caminhos que levam a uma vida digna e maravilhosa. Precisam perceber que o estudo da literatura não envolve somente o aprendizado das estruturas linguísticas ou de vocabulário, mas envolve também sua transformação e desenvolvimento como indivíduo na sua completude. Cecília Meireles (2002, p. 7), no seu texto “Liberdade”, afirma que alcançar a liberdade é se deparar com a morte a todo tempo, e que muitos, principalmente os tímidos, preferem ficar onde estão, “mas os sonhadores vão para a frente, soltando seus papagaios, morrendo nos seus incêndios, como as crianças e os loucos. E cantando aqueles hinos, que falam de asas, de raios fúlgidos, linguagem de seus antepassados, estranha linguagem humana, nestes andaimes dos construtores de Babel”. A doação do aluno para libertar-se deve ser tão grande quanto sua vontade de realizar seus sonhos.

O educando, respeitado pelo professor e por si mesmo, reverencia e utiliza seus conhecimentos já aprendidos no processo de emancipação com o texto literário, e também aprende novos conhecimentos, ampliando sua visão de mundo. Na leitura do texto literário, “o leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto” (ZILBERMAN, 2008, p. 17). Ao ampliar sua zona de conhecimentos, o aprendiz se sente mais forte e empoderado para lutar por seus direitos e conquistar seus objetivos. Consequentemente, ele sai da sua zona de conforto, ou zona limitada, e desbrava o desconhecido rumo à emancipação. O início desses estudos pode ser doloroso para os alunos, contudo, quanto mais tiverem contato com os textos literários na sala de aula, mais conseguirão afrouxar “os cadeados de suas correntes”.

A literatura é o “ambiente” perfeito para que haja a implementação da pedagogia de índole emancipatória (ZILBERMAN, 2008). Nesse sentido, a literatura deve ser estudada na escola, deve ser inserida nos currículos e não estar limitada aos livros didáticos. A emancipação é uma necessidade e um direito de todos, e por isso deve ser conquistada. A escola não é a única a auxiliar os sujeitos a buscarem suas liberdades e alcançarem o sucesso, mas é a base para que essa construção seja realizada. A literatura está pronta para ser utilizada a nosso favor nas aulas de inglês, basta que saibamos utilizá-la, conscientes do seu poder emancipador.

O ensino da língua inglesa no Brasil e no mundo ruge por transformações. Na sociedade contemporânea, permeada pela tecnologia midiática, pela democratização do conhecimento e rapidez ao acesso às informações, o ensino dessa língua adicional não pode mais ocorrer como se as necessidades dos sujeitos fossem as mesmas do século passado. Os alunos da pós-modernidade acessam toda e qualquer informação por meio de redes em seus

*smartphones*, independente de tempo e lugar. Os aprendizes dessa era conseguem lidar com as mudanças com menos resistência do que os nossos ancestrais. Estamos diante de uma “terra fértil” para a implementação de ações educacionais que busquem as transformações individuais e sociais. Embora tenhamos avançado nos aspectos tecnológicos e de acesso ao conhecimento e informações, a humanidade ainda rasteja quando o assunto é emancipação.

E é neste contexto educacional emancipatório que a língua inglesa deve ser estudada. “Essa língua não tem pátria, nem está delimitada a uma região geográfica. É esse novo fenômeno linguístico que devemos nos esforçar para ensinar e aprender, porque é dele que os aprendizes de hoje vão precisar no futuro bem próximo” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 65). Os educandos precisam do inglês para se comunicar, mas também para auxiliá-los a, no mínimo, refletirem sobre suas condições atuais. E quais são as condições da maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras? Grande parte desses alunos vive em situações de vulnerabilidade social. Muitos lidam com a violência e a segregação diariamente. Sentem-se oprimidos socialmente e incapazes de mudar suas condições que, para eles, parecem inexoráveis. Aprender inglês é algo distante para esses educandos, pois é a “língua do colonizador e não do colonizado”.

Houve, historicamente, um processo de desumanização da sociedade. O estado de dominação das relações políticas e sociais “coisificou” uma massa brasileira. Inúmeros alunos se veem como indivíduos mantenedores de uma classe mínima dominante, e não como seres críticos, livres para realizar suas escolhas e agentes ativos socialmente. Essa passividade nos incomoda incessantemente. Como educadores, essa inércia é tudo o que não desejamos dos nossos alunos. Paulo Freire (1987, p. 37) adverte que a opressão, “que é controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida”. Estamos de acordo com Paulo Freire (1965) ao defender uma educação libertadora, na qual requer coragem e amor dos envolvidos sem temer o debate, a análise da realidade e a discussão produtiva.

Há a necessidade que a língua seja encarada como um sistema conciliador e não como gerador de conflitos. Por meio dela podemos adentrar nas couraças culturais de isolamento dos indivíduos e encontrar as afinidades fundamentais para as resoluções de conflitos existentes (LEFFA; BEVILÁQUA; KIELING, 2021). Podemos, como professores de línguas adicionais, fomentar um ensino que preze pela liberdade e fraternidade através da conscientização no uso da língua. O ensino de línguas pode deixar de ser alienante e cultivar um ambiente de paz. “Em que se pese a truculência de alguns governos de países hegemônicos, blindados atrás de suas couraças e atemorizando os subalternos com armas cada vez mais sofisticadas, o que se propõe é que há a possibilidade de brechas nessas couraças

[...]” (LEFFA; BEVILÁQUA; KIELING, 2021, p. 18), e através do contato com diferentes culturas e pensamentos desenvolver sentimentos e atitudes de empatia e respeito, transformando os contextos conflituosos e hostis em ambientes pacíficos e de paz.

Boaventura Santos (2007) explica que não estamos vivendo o colonialismo político, mas o colonialismo social ou cultural. Daí a importância do entendimento de que somos sociedades coloniais, porque somente assim conseguiremos a emancipação. Compreendemos a emancipação como a libertação dos grilhões que nos impedem de ser quem desejamos ser por meio do respeito mútuo. Essa energia emancipatória, segundo Santos (2007, p. 62-63), deve ser gerada pelo princípio do reconhecimento das diferenças, visto que “o importante não é a homogeneização, mas as diferenças iguais”. A liberdade, como nos traz Foucault (2004), pressupõe uma relação de poder que deve ser controlada na sua prática. Para ele, a relação de poder, para que exista, é necessária uma certa forma de liberdade de ambas as partes. As relações de poder são mutáveis e inconstantes.

Os aprendizes precisam deixar suas vozes saírem e escolherem, criticamente, onde desejam se encaixar nessas relações de poder, saindo dos estados de dominação. Freire (1987) nos lembra que a libertação é um processo doloroso, mas que pode ser realizado por meio do diálogo. É preciso conversar mais (SANTOS, 2007) para que as mudanças ocorram. A liberdade não deve ser alcançada contra a sociedade, mas junto dela (BAUMAN, 2001). Essa relação dialógica tem que iniciar consigo mesmo e, posteriormente, com o externo. A reflexão sobre si mesmo e o lugar que ocupa socialmente é fundamental para vislumbrar as mudanças que deseja alcançar. A premissa necessária para nós educadores é acreditar que esses aprendizes são capazes de se emanciparem por meio da práxis. Devemos acreditar que os alunos são “seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro” (FREIRE, 1987, p. 42).

No processo ensino-aprendizagem de inglês, o aprendiz tem a chance, por meio da leitura de textos com temas emancipatórios, de desenvolver a criticidade e perceber que o conhecimento construído durante as aulas pode ajudá-lo a mudar sua realidade. Cox e Assis-Peterson (2001) demonstram que o professor de língua inglesa e os envolvidos nos estudos dessa língua, não podem limitá-la aos aspectos linguísticos, metodológicos e sócio-psicológicos. As autoras informam que a língua “está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20). A ideia não é intensificar ou perpetuar as dominações

através da aprendizagem de inglês, mas possibilitar condições relevantes para que os educandos consigam melhorar suas vidas, alcançar qualidade e conforto, ter seus direitos consolidados como todo e qualquer cidadão.

Reconhecemos que o ensino de língua inglesa ainda se encontra à margem dos movimentos da pedagogia crítica (COX; ASSIS-PETERSON, 2001). Contudo, podemos trazer estes conhecimentos para dentro da sala de aula de forma consciente e planejada. Textos em inglês que permitem o aluno refletir criticamente sobre sua realidade, debater livremente sobre seus sentimentos oprimidos e anseios, criar caminhos de emancipação e soluções para seus problemas, são uma maneira de contribuir para a formação desse aluno crítico, reflexivo e consciente de suas escolhas. É nesse ambiente que o Letramento Crítico (LC) ganha espaço e se consolida. O principal objetivo do LC é o desenvolvimento da consciência crítica, visto que a língua ganha um caráter libertador. O aluno, ao aprender uma LE no contexto do LC, transforma a si mesmo e a sociedade (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Nesse sentido, os aprendizes passam a ser responsáveis por seus “destinos”, pois saem da dormência ocasionada pela alienação e opressão social.

No LC, o discurso permeado pela linguagem é visto como ato de reflexão crítica da realidade. O LC corresponde a ações discursivas baseadas nas visões de mundo, nas quais a língua tem um papel fundamental no processo de compreensão e interpretação das experiências (JORDÃO; FOGAÇA, 2012). Desse modo, as práticas pedagógicas nas aulas de língua inglesa, subsidiadas pelo LC, são elaboradas com o intuito de auxiliar o educando a perceber a realidade heterogênea e histórica, e fazer suas escolhas consciente das consequências individuais e coletivas. No LC o texto deve possibilitar ao aprendiz “compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 144). O aprendiz, vivenciando as práticas baseadas no LC na sala de aula, provavelmente agirá da mesma forma fora dela.

A educação como prática da liberdade é problematizadora. Ela deve causar inquietação e movimentação. Ela deve ser questionadora e desafiadora. E por que não fazer do ensino da língua inglesa um caminho emancipador? Temos todas as condições e ferramentas mínimas necessárias para iniciar esse processo. Hooks (1994) entende a educação libertadora como uma oportunidade de lutarmos pela liberdade, de abrirmos nossas consciências e dos que nos cercam, e permitir mudar nossas realidades enfrentando, em conjunto, nossos desafios e imaginando maneiras de ir além das celas que nos aprisionam, rumo à transgressão. Professor e aluno fazem essa caminhada juntos, um empoderando o

outro, em uma relação de respeito e diálogo. Reiteramos que não é uma busca pela liberdade de forma ingênua e romantizada. Mas por meio de muito esforço e trabalho de todos os envolvidos.

A leitura de textos em língua inglesa não é o único caminho que levará o aprendiz à emancipação. Porém, é a maneira como nós, professores de inglês, podemos contribuir para a formação do indivíduo e, conseqüentemente, de uma sociedade mais justa e digna. Uma prática pedagógica no ensino da língua inglesa, que objetiva a formação e emancipação do educando, faz com que o fatalismo seja substituído pela vontade de transformação e busca, cujo sujeito principal é o próprio aluno (FREIRE, 1987). Compreenderemos, assim, o poder que temos nas nossas mãos e que não podemos desperdiçá-lo.

### **CAPÍTULO 3 - ARCABOUÇO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, apontaremos informações acerca da pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994), da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), o Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1988) que embasou o delineamento das ações pedagógicas, o contexto no qual foi realizado a pesquisa, a escolha dos participantes, bem como da escola. Discorreremos sobre o planejamento das oficinas, com base na concepção de Sequência Didática (CASTELLAR; MACHADO, 2016) e suas aplicações.

#### **3.1 - O cenário da pesquisa**

Este estudo tem o intuito de refletir sobre a emancipação social de jovens por meio do ensino da literatura nas aulas de inglês e a realização de uma intervenção pedagógica através de oficinas que serão aplicadas a um grupo de alunos do ensino médio. Estamos preocupados com o universo das crenças, experiências, valores, sentidos e expectativas dos sujeitos. Assim, a abordagem mais apropriada para esta pesquisa é a qualitativa. A pesquisa de cunho qualitativo está imersa no mundo dos significados envolvidos nas ações e relações humanas (MINAYO, 1994). As vivências e o cotidiano dos envolvidos nesta investigação são de suma importância para a construção do conhecimento aqui proposto.

A intenção com esta pesquisa é que haja transformação na realidade na qual está sendo estudada e, para isto, seguimos os recursos da pesquisa qualitativa propostos por Bogdan e Biklen (2007). Tivemos uma atenção cuidadosa com o contexto em que esta pesquisa foi realizada, porque acreditamos que o comportamento humano é, significativamente,

influenciado pelo contexto; utilizamos, predominantemente, de uma análise descritiva; nos preocupamos com todo o processo de formação de significados; as subjetividades foram consideradas, bem como as perspectivas e diversidades dos participantes. Por ser uma pesquisa qualitativa, foi possível que houvesse reflexividade por parte da pesquisadora e dos participantes, impossibilitando um comportamento neutro em relação ao objeto de estudo.

No processo de elaboração do projeto desta investigação, concluímos que não bastava somente conhecer sobre o objeto de estudo. Pretendíamos desempenhar uma função ativa no contexto investigado. Temos a intenção de interferir no mundo, a fim de proporcionar impactos positivos em direção à melhoria social. Portanto, fizemos a escolha pela utilização dos procedimentos da pesquisa-ação por corresponder às nossas necessidades. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é um tipo de investigação social, executada em associação com uma ação ou com a solução de uma questão do coletivo, no qual o pesquisador e os participantes se relacionam de maneira participativa ou cooperativa. Com a pesquisa-ação, “os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 1986, p. 16).

A pesquisa-ação é libertadora (BARBIER, 2004), dado que há a emancipação tanto do pesquisador quanto dos participantes em relação às problemáticas envolvidas, gerando ações na sociedade. Visamos uma mudança de consciência e, também, de atitudes. Dessa maneira, a pesquisa-ação pressupõe uma visão holística no tocante aos nossos valores, crenças e perspectivas. “Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível” (BARBIER, 2004, p. 119). A expectativa aqui depositada refere-se a não passividade dos sujeitos diante das opressões sociais existentes. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação, em um contexto pedagógico, pode auxiliar nesse processo, além de aprimorar as práticas educacionais.

Em circunstâncias pedagógicas, a pesquisa-ação intensifica as práticas voltadas para as lutas contra a repressão, discriminação e subjulgação, e dá voz aos aprendizes. Assim, neste tipo de pesquisa, os envolvidos constroem conhecimentos. A pesquisa-ação em educação requer conhecimentos teórico e prático, repelindo qualquer técnica que não envolva a dialogicidade (THIOLLENT; COLETTE, 2014). Dessa forma, realizamos dois momentos principais nesta investigação: o estudo bibliográfico aprofundado sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa através de textos literários, com foco na emancipação social dos alunos jovens, e a ação no campo de estudo por meio de questionários semiabertos (Apêndices 1 e 2), entrevistas semiestruturadas (Apêndice 3) e oficinas com 12 alunos do 1º

ano do ensino médio da Escola Estadual Presidente Médici, localizada no município de Cuiabá-MT. A escolha desta instituição de ensino justifica-se por eu fazer parte do quadro de professores efetivos da escola, ensinando a língua inglesa.

A razão pela qual escolhemos os alunos mencionados acima, está relacionada ao possível nível intermediário da língua inglesa que eles possuem, isto é, inferimos que estes alunos têm conhecimento linguístico em inglês suficiente para a compreensão de um texto literário, bem como a produção de textos na língua-alvo. Ademais, são alunos, em sua maioria, de nível socioeconômico baixo, que estão na última etapa do ensino básico e precisarão fazer escolhas, como a profissão, que transformarão suas realidades. Desse modo, quanto mais críticos, conscientes e autônomos esses alunos estiverem, a probabilidade de se emanciparem socialmente aumenta.

O método utilizado para a coleta de dados foi o Método Receptional, visto que objetivamos a emancipação social desses jovens por meio da interação com textos literários em inglês, os quais propõem desafios não previstos pelas expectativas dos aprendizes. O planejamento das ações baseadas no Método Receptional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1988), considera que a comunicação entre leitor e autor depende da fusão dos horizontes de expectativas de ambos, posto que, tanto o leitor quanto o autor, estão inseridos em horizontes históricos, muitas vezes, diferentes. Portanto, “o texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 83). A receptividade do texto ocorre quando há a aproximação das historicidades do leitor e do texto.

No Método Receptional, o aluno é entendido como um ser social, cuja transformação provoca mudanças no comportamento de todos da escola, bem como da sociedade. A atitude participativa do aluno em contato com diversos textos é a base para a realização do método. O aluno, por meio do Método Receptional, efetua leituras compreensivas e críticas, torna-se receptivo a novos textos e a leituras de outros indivíduos, questiona as leituras realizadas em relação à sua esfera cultural e transforma os seus horizontes de expectativas, tal qual dos professores, da escola, da comunidade familiar e social (BORDINI; AGUIAR, 1988). Nessa perspectiva, o aluno deve estar disposto a ter seu universo sólido agitado de alguma maneira, a fim de alcançar seus desejos, sendo o professor parte integrante desse processo.

As atitudes, nesta pesquisa, com foco na transformação do horizonte de expectativas do aprendiz, seguiram a conceituação de cinco princípios básicos, propostos por Bordini e Aguiar (1988): Receptividade, Concretização, Ruptura, Questionamento e Assimilação. Segundo as autoras, Receptividade é a disponibilidade de aceitação do novo, do diferente; Concretização é a atualização das potencialidades do texto em relação à vivência imaginativa;

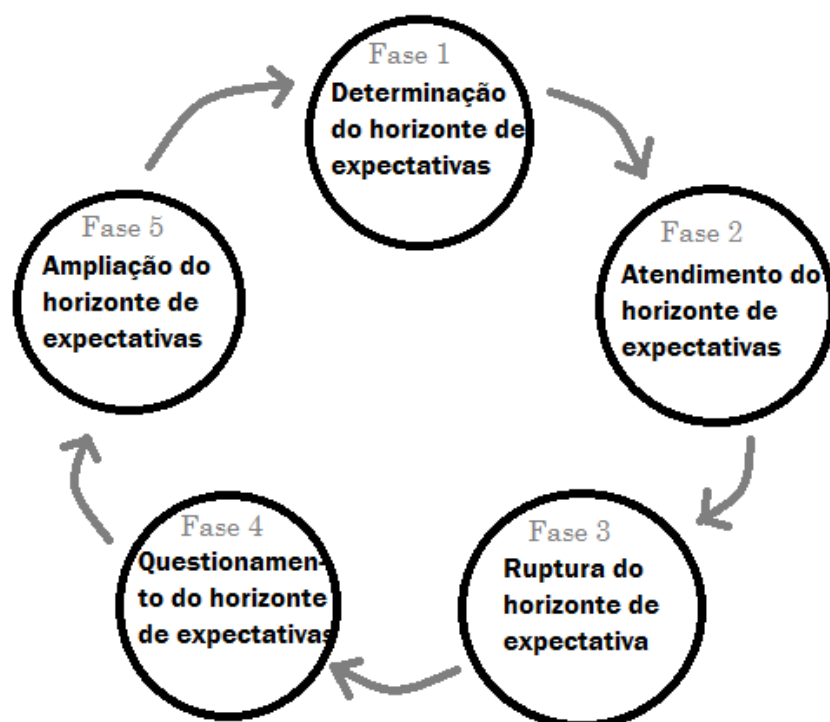


Ruptura significa a ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu horizonte cultural perante às novas propostas que o texto ocasiona; Questionamento pressupõe a revisão de usos, interesses, comportamentos e necessidades; Assimilação é a percepção e acolhimento de novos sentidos integrados ao universo vivencial do sujeito.

No planejamento da ação, seguimos os seguintes passos:

1) Determinação do horizonte de expectativas: Nesse primeiro momento, o objetivo foi constatar os valores, anseios e o vínculo dos alunos com a literatura em inglês; 2) Atendimento do horizonte de expectativas: Nessa etapa, proporcionamos aos alunos experiências com os textos literários que atendessem às suas necessidades em relação ao objeto e as estratégias de ensino; 3) Ruptura do horizonte de expectativas: Apresentamos textos e atividades de leitura que movimentassem as certezas e costumes dos alunos quanto à literatura e vivência cultural; 4) Questionamento do horizonte de expectativas: Nessa fase, realizamos uma análise comparativa das experiências de leitura, por meio de debates, detectando os desafios enfrentados; 5) Ampliação do horizonte de expectativas: Os alunos, nessa fase, conscientizaram-se das transformações e aquisições alcançadas por meio das experiências com a literatura. Este processo cíclico é representado no esquema abaixo:

**Figura 1 - Método Recepcional**



Fonte: Elaborada pela autora.

Seguindo este processo de atitudes recepcionais em relação ao texto literário, optamos por fazer uso do gênero textual poema, por estar além dos horizontes de expectativas do educando, isto é, por fugir do esperado e ser elemento desafiador na construção do novo conhecimento. Esse tipo de texto possibilita diversos significados, assim, uma palavra em inglês que faça parte do contato costumeiro do aprendiz, poderá ter outras significações em um poema, o que causará a ampliação dos conhecimentos em relação ao arcabouço linguístico desse leitor. Ademais, o poema em inglês chama a atenção do aluno por mostrar-se, geralmente, um texto curto, facilitando a aproximação e interação com o texto. Vale ressaltar que, embora o poema seja considerado um texto desafiador nas aulas de inglês, ele não é desconhecido para os aprendizes, dado que uma grande parcela dos alunos tem contato com letras de músicas, como o Rap, cujas características são poemáticas.

Segundo Cândido (1996) o poema possui alguns elementos característicos, como: a) Sonoridade - O poema é uma estrutura sonora que pode ser regular e muito perceptível ou muito discreta que quase não se distingue da prosa; b) Rima - É o principal recurso utilizado para ter determinados efeitos de sonoridade dos versos. Sua função é criar a recorrência do som a fim de formar uma sonoridade contínua e perceptível; c) Ritmo - É o movimento ondulatório que caracteriza o verso e o diferencia de outro. É, assim, uma alternância de sonoridades fracas e fortes, resultando em uma unidade configurada. O ritmo é a base para todo o significado e é a manifestação na arte de realidades naturais da existência humana; d) Metro - Corresponde ao número de sílabas poéticas de um verso e possui diversas modalidades eventuais de ritmos. O metro oferece ao ritmo limites e apoio para a modulação expressiva do verso; e) Verso - Os versos são unidades significativas formadas por palavras. A palavra, nesse sentido, é a unidade de trabalho do poeta, cujo conceito e sonoridade despertam um prazer sensorial.

O poeta utiliza de elementos fundamentais da expressão poética, como a metáfora. Sobre este assunto, Antônio Cândido (1996) elenca alguns desses elementos importantes: a) Enunciado direto da ideia; b) Indicação sensorial de uma realidade imaginada ou experimentada; c) Comparações, gerando um novo sentido através da alteração semântica; d) Ocultação dos sentidos. O poeta organiza esses e outros elementos formando um sistema denominado poema, cuja base de criação é a força expressiva da inspiração. Para o autor, a poesia é uma espécie de categoria privilegiada de criação espiritual. Emil Staiger (1997, p.

87-88) denomina espírito no contexto poético como “virtualidades fundamentais de ser, que não tem outra realidade senão o “como” do ente, ou seja, dos objetos e estados cognoscíveis. Alma é a fluidez de uma paisagem na recordação; espírito é a funcionalidade em que se configura um todo mais amplo”.

O poema precisa de uma configuração verbal para sua formação. A escolha desse material pode ocorrer de maneira consciente ou não. De acordo com Jakobson (2007), a necessidade dos processos e conceitos gramaticais faz com que o poeta tenha que enfrentá-los e chegue a uma organização “caótica”. Toda composição poética, seja improvisada ou resultado de um difícil trabalho de criação, implica na escolha do material verbal em um sentido determinado. Jakobson (2007) afirma, ainda, que a intuição pode ser a principal ou única responsável pela organização das complicadas estruturas fonológicas e gramaticais que funcionam como base da reflexão lógica e da apreensão manifesta no momento de criação do poeta como na percepção do leitor. Assim, todo o estudo que envolve o poema pressupõe a análise dessas estruturas gramaticais.

A interpretação necessária para a análise de um poema pode ser realizada diretamente ou por meio do comentário. “O comentário é essencialmente o esclarecimento objetivo dos elementos necessários ao entendimento adequado do poema. É uma atividade de erudição que não pressupõe em si a sensibilidade estética, mas que sem ela se torna uma operação mecânica” (CÂNDIDO, 1996, p. 14). A interpretação e o comentário se inter-relacionam com o objetivo de realizar um estudo compreensível do poema. Nesse sentido, Cândido (1996) defende um estudo do poema realizado em duas etapas virtuais: comentário e interpretação, ou comentário analítico e análise interpretativa. O autor esclarece que não existe comentário válido sem interpretação, contudo pode haver interpretação válida sem comentário. Para ele, qualquer poema pode ser comentado, porém somente interpretamos os poemas que nos dizem algo.

O poema possui uma linguagem versátil, com diversas possibilidades de inferências e metáforas (CÂNDIDO, 1996). Dessa forma, o poema em língua inglesa corresponde a uma atividade de leitura considerada “difícil” (HALL, 2005), assim o aluno pode criticar e modificar seus esquemas ideológicos. Vale ressaltar que o poema não pode possuir um nível de dificuldade linguístico e cultural que ultrapasse as condições cognitivas do aluno, pois o filtro motivacional desse aluno dependerá da adequação do texto no processo de aprendizagem. A desmotivação e o afastamento do aluno em relação ao poema em inglês são comumente causados, também, pelo uso do texto focado no ensino estruturalista da gramática. Isto é, a escola, frequentemente, utiliza o poema como “cenário” para única e exclusivamente

o ensino sistemático da língua, causando, assim, o desinteresse dos aprendizes por esse gênero textual.

Atividades com poemas, na sala de aula, propiciam a introdução de tópicos de cunho emancipatório para a realização de debates e estudos, os quais capacitam os alunos a contribuir de forma mais profunda e crítica sobre o assunto. Os alunos tornam-se mais confiantes e seguros ao se arriscarem na construção do conhecimento a partir da riqueza polissêmica do poema. Segundo Bordini e Aguiar (1988), a obra literária oferece um campo muito mais amplo de informações, e o leitor é levado a participar da construção das mesmas, refletindo sobre sua visão da realidade. O prazer, proveniente da leitura poética em inglês, mobiliza o aluno em direção à liberdade de pensamento e ação. Essa liberdade, fomentada durante todo o processo de aprendizado, conduz o aluno a ler mais textos literários, também, na sua rotina fora da sala de aula. Desse modo, a valorização da atividade receptiva emancipatória com o poema, oportuniza a reformulação das condições impostas pelo leitor em relação à literatura, além dos princípios que norteiam suas experiências na sociedade. Com isso, os alunos foram instigados a refletirem sobre as possíveis inferências que o poema permite construir, desenvolvendo, assim, suas habilidades de (des)construção de significados.

O planejamento para a utilização dos poemas em língua inglesa nesta pesquisa foi baseado nas preferências e necessidades dos participantes, respeitando o nível linguístico e maturidade cognitiva desses alunos. Nas oficinas, seguimos o modelo de sequência didática para a aplicação das atividades. A sequência didática é um conjunto de práticas organizadas de maneira sistemática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), e que implica estabelecer objetivos bem estruturados e relacionar os conhecimentos prévios dos envolvidos com os novos saberes. O encadeamento das atividades foi realizado com base em uma perspectiva construtivista e interacionista. Todo o percurso foi organizado com início, meio e fim, e com objetivos claros para todos os participantes. O delineamento das sequências didáticas (Apêndice 4) foram subsidiadas pelos estudos de Castellar e Machado (2016) e seguiram três etapas: 1) Sensibilização; 2) Envolvimento; 3) Contextualização. As oficinas, bem como os questionários e entrevistas, estavam previstas para acontecer de maneira presencial, contudo, precisamos fazer uma adequação para a forma remota<sup>8</sup>, com auxílio da tecnologia *online* digital, em decorrência da pandemia do Covid-19<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> A educação remota possui um caráter emergencial que propõe a utilização das tecnologias para a realização do ensino que outrora ocorria de forma presencial nas instituições de ensino (ARRUDA, 2020).

<sup>9</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (Brasil, 2021).

Em 31 de dezembro de 2019, a China reportou à Organização Mundial de Saúde (OMS), a existência de uma pneumonia de causas desconhecidas. Após a realização de pesquisas, verificou-se que a doença, com sintomas muito parecidos com a de uma gripe, estava sendo causada por um tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2, também conhecido como Covid-19 (*Corona Virus Disease 19*). Pelo número elevado de pessoas contaminadas, em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a disseminação do Covid-19, ocorrida em todos os continentes, como pandemia, e recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. A partir desse momento, o mundo e o sistema educacional passaram por diversas mudanças e adaptações.

No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, anunciou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto houver a situação de pandemia causada pelo Covid-19. Dessa maneira, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu orientações às instituições de ensino brasileiras com o objetivo de assegurar as aprendizagens essenciais, como a publicação da Resolução do CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Destacam-se nessa Resolução normas relacionadas ao calendário escolar, possibilitando o ano de 2020 ser concluído no ano de 2021. A Resolução, também, estabeleceu medidas para que os alunos que estavam na fase final do ensino médio pudessem concluí-lo a fim de ingressar no ensino superior. Vale evidenciar que nos termos dos artigos 10 e 11 da LDB, os estados e municípios possuem garantia para organizar seus calendários de acordo com suas realidades.

No estado de Mato Grosso, o Decreto Governamental nº 407, de 16 de março de 2020, determinou a interrupção das aulas presenciais e a antecipação do recesso escolar do meio do ano. A permanência da suspensão das atividades escolares continua até que o cenário apresente condições sanitárias adequadas para o retorno presencial, como apresentado no Decreto nº 510 de 04 de junho de 2020. A Nota Técnica Conjunta SEDUC/SES/MT nº 001/2020, de 27 de julho de 2020, considerou a retomada, não presencial, das aulas a partir de 03 de agosto de 2020, estabelecendo que as aulas não presenciais ocorrerão através de ambiente virtual para os alunos com acesso à *internet* e material impresso, como apostilas, para aqueles sem acesso às plataformas online de ensino. Os aprendizes têm acesso aos mesmos materiais, sejam de forma *online* ou impressos.

Para a realização das aulas *online* no ano de 2020, a Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) fez uma parceria com a *Microsoft Corporation* para o uso do aplicativo

*Teams*<sup>10</sup>. Já neste ano de 2021, houve mudança na escolha da ferramenta *online* para a realização das aulas. A SEDUC firmou contrato com a *Google For Education*, utilizando as ferramentas (*e-mail, drive, classroom, jamboard, meet, maps, chats*, tradutor, etc) disponibilizadas pela plataforma GSuit, para a realização das aulas. Foram criadas salas de aulas virtuais onde os professores e alunos interagem, compartilham materiais e realizam exercícios. Todas as ações dos professores e alunos têm como suporte, também, o uso do aplicativo *Whatsapp*<sup>11</sup>. Embora tenham sido disponibilizadas ferramentas capazes de proporcionar o ensino durante a pandemia, cerca de 70% dos alunos optaram por realizar os estudos através das apostilas impressas, visto que a maioria desses alunos não têm acesso à *internet*. Atualmente, há um planejamento estratégico da SEDUC-MT, em conjunto com a Secretaria de Saúde do Estado para o retorno das aulas presenciais de forma híbrida<sup>12</sup>.

Durante a pesquisa, todo o material coletado através dos questionários, das entrevistas e das oficinas foram analisados por meio dos instrumentos metodológicos da análise de conteúdo. Nosso intuito não era realizar uma leitura comum sobre o objeto de estudo, mas interpretá-lo a fim de alcançar significados mais profundos, considerando os diversos fatores que estão interligados na comunicação. A análise de conteúdo corresponde a um conjunto de mecanismos metodológicos voltados a conteúdos e continentes, que oscila entre o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade (BARDIN, 2011). Segundo Drisko e Maschi (2016), a análise do conteúdo são técnicas de pesquisa para a realização de inferências de textos e outras formas de comunicação de maneira sistemáticas, credíveis ou válidas, e replicáveis. O processo de análise do material bruto ocorreu desde o estímulo-mensagem até a reação interpretativa.

Aderindo aos pólos cronológicos da análise de conteúdo sugeridos por Bardin (2011), realizamos a pré-análise por meio do contato com o material, a fim de conhecê-lo e analisá-lo. A partir desta leitura “flutuante”, constituímos um *corpus* dos documentos para serem analisados. Posteriormente, exploramos o material e fizemos a categorização por temas. No tratamento e interpretação dos documentos analisados, realizamos operações estatísticas, síntese e deduções de maneira lógica. A análise de conteúdo permitiu que realizássemos o

---

<sup>10</sup> O aplicativo Teams está inserido no pacote Microsoft 365 e pode ser utilizado por computadores pessoais (*Desktops*), *notebook, tablets* e celulares. O Teams disponibiliza ferramentas que possibilitam a interação por meio de webconferências, o compartilhamento de atividades e materiais de estudo e a criação de blocos de anotações.

<sup>11</sup> O Whatsapp é um aplicativo *online* de comunicação realizada por meio de mensagens de texto, de vídeo e de áudio. Ele está disponível para smartphones *Android, iOS, Windows Phone, Nokia* e computadores Mac e Windows. O Whatsapp é um dos aplicativos mais utilizados no mundo.

<sup>12</sup> Neste caso específico do Estado de Mato Grosso, haverá uma espécie de revezamento dos estudantes de forma presencial e o uso das tecnologias digitais subsidiando todo o processo de ensino.

contato e a interpretação dos dados de forma flexível, retornando, sempre que necessário, aos documentos já analisados. Mais à frente, discutiremos sobre o processo de análise dos dados fundamentada nos estudos teóricos que embasam todo o estudo.

### **3.2 - O palco da pesquisa**

Como mencionamos anteriormente, esta pesquisa foi realizada com alunos da Escola Estadual Presidente Médici. O intuito era que toda a investigação acontecesse de forma presencial, isto é, no prédio da instituição e na minha presença física, juntamente com a dos participantes. Contudo, fomos surpreendidos pela pandemia, ocasionada pelo Covid-19, e precisamos adaptar a pesquisa para o formato remoto. Assim, faz-se necessário compreender o contexto escolar no qual os alunos fazem parte e o processo de adequação para o ensino remoto.

#### **3.2.1 - A escola**

Minha jornada na Escola Estadual Presidente Médici, como professora de língua inglesa, iniciou em 2019 como resultado da busca de melhoria nos meus horários de trabalho. Embora minha atuação na instituição não seja tão longa, tenho aprendido com todo o corpo docente e discente a ser uma educadora capaz de transformar a realidade na qual estou inserida. Todo o esforço dedicado nesta pesquisa é uma maneira, também, de agradecer por todo o acolhimento ofertado a mim, pela escola, desde o início.

A Escola Presidente Médici foi criada na década de 70 pelo governador da época, Dr. José Fragelli. Inicialmente denominada como Centro Educacional Quintal Grande, sua arquitetura era considerada inovadora. Em homenagem ao ex-presidente da república Gal. Emílio Garrastazu Médici, a instituição foi legalizada como Escola Estadual de 1º e 2º graus Presidente Médici. Atualmente, a escola está localizada em um bairro central do município de Cuiabá e atende alunos oriundos de diversas localidades. Sua estrutura física é uma das maiores entre as escolas estaduais e é vista como referência no que tange qualidade de ensino. Hoje, estão matriculados na escola, aproximadamente, 1.900 aprendizes, fracionados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano), funcionando nos turnos matutino e vespertino.

A Escola Presidente Médici, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2018), entende a educação como uma dinâmica organizadora dos saberes e da

interação. A escola defende um ensino que valorize a aprendizagem significativa e habilidades necessárias para a formação de cidadãos críticos, ativos, democráticos, participativos, capazes de agir nas mudanças sociais, através do diálogo e respeito às diferentes perspectivas. Todo o planejamento da instituição educacional é baseado em uma prática coerente, realista e integrada. A matriz curricular é avaliada anualmente e as alterações são realizadas respeitando a legislação vigente e a proposta pedagógica da escola. O trabalho pedagógico respeita as diversidades e visa a construção das identidades.

A unidade escolar possui muitos pontos fortes como: espaço físico capaz de atender as necessidades da comunidade escolar; alunos provenientes de diferentes localidades, fomentando, assim, a diversidade; professores qualificados e comprometidos; projetos cujo o foco está no desenvolvimento do aprendiz; um número considerável de alunos admitidos em universidades; aberta aos avanços tecnológicos e ao novo. Entretanto, a escola enfrenta diversas dificuldades, tais como: necessidade de um número grande de funcionários; indisciplina dos alunos; violência dentro e fora da escola; evasão; falta de profissionais da área de psicologia e enfermagem; *Bullying*; desorganização do Grêmio; acervo da biblioteca desatualizado; falta de incentivo por parte dos professores na utilização adequada da biblioteca; descomprometimento dos responsáveis dos alunos; irresponsabilidade de alguns profissionais.

A escola estadual Presidente Médici faz parte da história educacional mato-grossense, e seu objetivo é garantir que as novas gerações possam ter acesso ao conhecimento e se transformem em cidadãos do mundo. É uma instituição que deseja contribuir para a formação do sujeito e que está aberta para receber todo aquele que a procurar.

### **3.2.2 - Ensino Remoto**

Com a chegada repentina da pandemia do Covid-19, precisamos fazer diversas mudanças e adequações em todos os âmbitos das nossas vidas. No contexto educacional não foi diferente. Desde o final de 2019, estamos lidando com os desafios do ensino remoto utilizado no processo ensino-aprendizagem como a melhor opção na adaptação do ensino presencial para o ensino realizado de maneira não-presencial, com o apoio das tecnologias digitais. O ensino remoto, de acordo com WHO (*World Health Organization*), UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) e UNICEF (*United Nations Children's Fund*) (2020), acontece quando os estudantes são impedidos de terem aulas presenciais e recebem suportes, tecnológico ou não, que garantem a continuação da



aprendizagem. Arruda (2020) esclarece que a educação remota *online* é distinta da educação à distância (EAD) pelo seu caráter emergencial, requerendo, assim, o uso e apropriação das ferramentas tecnológicas em contextos específicos de atendimento, caracterizados, anteriormente, pelo presencial.

Foi nesse contexto de ensino remoto que precisamos, inesperadamente, acomodar nossas investigações. Nesse caminho encontramos desafios e dificuldades, contudo, nos desenvolvemos como educadores e pesquisadores. A pesquisa foi realizada em um cenário mundial no qual as pessoas estavam tendo que lidar com a perda dos seus entes e amigos próximos, fragilizadas pelo distanciamento físico imposto para conter o vírus, inseguras diante do desconhecimento das demandas advindas da pandemia e desafiadas pelos novos aprendizados, principalmente, tecnológicos. Não era um cenário nada atraente, porém estávamos dispostos a aprender com todos os desafios e contribuir para os avanços nos estudos sobre a educação.

Realizamos 13 encontros com os participantes, sendo cada um de, aproximadamente, 50 minutos. Todos os encontros foram realizados não-presencialmente e subsidiados pela ferramenta tecnológica *Google Meet*. Este aplicativo é um serviço de comunicação desenvolvido pelo *Google* e pode ser utilizado tanto por computadores como celulares. Ele possibilita a participação em videoconferências, o compartilhamento de telas para apresentação de documentos e vídeos, interação por mensagens de texto (*Chat*), entre outros. Para o seu uso, além de um aparelho eletrônico e *internet*, é necessário que o usuário possua uma conta do *Google*. Todos os participantes já possuíam uma conta e conheciam a ferramenta por estarem utilizando a mesma nas suas aulas regulares. Assim, por meio do *Meet*, conseguimos interagir através de áudio e mensagens textuais em tempo real. Unanimemente, os alunos fizeram a escolha por não utilizarem suas câmeras, pois se sentiam mais à vontade dessa maneira. Entretanto, por não ver suas feições, nos sentimos um pouco limitados ao ouvir somente suas vozes. Uma das características do ensino remoto é o empobrecimento pela “frieza” nas interações (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Há neste exato momento, 4,03 milhões de mortes no mundo causadas pelo Covid-19. No Brasil são 533 mil, ficando atrás somente dos Estados Unidos com 607 mil. Os impactos da pandemia no Brasil são muitos, por exemplo, o aumento do desemprego e das desigualdades sociais, o crescimento no número de pessoas com depressão, casos expressivos de violência doméstica e abuso infantil, insegurança política, etc. Na educação, segundo o CNS (Conselho Nacional de Saúde), por meio da Recomendação nº 061, de 03 de setembro de 2020, o momento pandêmico expôs diversos problemas, como a evasão escolar,

as desigualdades entre as redes pública e particular de ensino, além daquelas existentes dentro da rede pública (infraestrutura, tecnologia, gestão), desigualdades de recursos, de condição para estudar, de tempo e dedicação, entre outros. Diante desse contexto, compreendemos que os participantes desta pesquisa fizeram o máximo que puderam para interagir da melhor forma possível. Desse modo, mesmo sem conseguir “vê-los”, suas produções orais e textuais foram muito valiosas, considerando o momento que estamos vivendo.

Durante a produção dos participantes nas oficinas, foi necessário o uso do quadro branco interativo e colaborativo, denominado *Jamboard*. Este é um aplicativo, também, desenvolvido pelo *Google*, cujas ferramentas são, basicamente, a adição e produção de imagens e textos de forma colaborativa. Professores e alunos podem acessar o *Jamboard* ao mesmo tempo, através de computadores e celulares, e realizar as atividades propostas, individualmente ou em conjunto. Os alunos que estavam utilizando *notebooks* tiveram mais facilidade para realizar a atividade, visto que nos celulares as ferramentas do aplicativo são mais limitadas e mais difíceis de manusear pelo tamanho reduzido da tela. O *Jamboard* foi o aplicativo utilizado por possibilitar que os alunos pudessem fazer desenhos e compartilhá-los em tempo real. Embora alguns participantes tiveram dificuldades em lidar com o aplicativo, após orientações mais assertivas, todos conseguiram concluir com êxito. Utilizamos, também, uma plataforma baseada em nuvem, chamada *Padlet*. Em tempo real, os usuários podem carregar, organizar e compartilhar conteúdos em um mural virtual. O *Padlet* fornece um *software* de fácil utilização.

Os questionários, tanto o de entrada quanto o de saída, foram produzidos e aplicados através da ferramenta tecnológica *Google Formulários*, na qual facilitou a entrega em um contexto digital. Este instrumento permitiu que elaborássemos questões abertas e fechadas, de maneira organizada e com um visual agradável. Por meio de um *link*, gerado pelo próprio *Google Formulários*, e enviado através do *Whatsapp*, os participantes puderam responder os questionários com facilidade pelos computadores e celulares. Uma das vantagens desta ferramenta é a forma organizada e automática que recebemos as respostas, além de gerar informações e gráficos em tempo real. É uma ferramenta gratuita, necessitando que o usuário tenha uma conta *Google*.

Ao utilizarmos todas essas ferramentas digitais disponíveis a todo o momento, verificamos que estávamos muito atrasados em relação aos avanços tecnológicos. Este foi um dos nossos grandes aprendizados. Fomos “forçados” a sair da nossa zona de conforto e enfrentar nossos medos e desconhecimentos e mudarmos nossos olhares em relação à educação atual. De fato, não tem mais como utilizarmos de práticas docentes pautadas

estritamente aos hábitos antigos, é necessário que estejamos abertos ao novo para alcançarmos os aprendizes da atualidade. Pois, “[...] a escola, por ser um espaço de formação das novas gerações para a integração social, cultural e econômica, não pode prescindir de saberes e práticas vinculadas ao uso e apropriação de tecnologias digitais. Caso contrário, a tecnologia torna-se um paliativo [...]” (ARRUDA, 2020, p. 260). A educação, sem dúvida, não será a mesma pós-pandemia, incluindo nenhum de nós.

Os alunos, precisando estudar “sozinhos” em casa, desenvolveram mais a autonomia. Perceberam, mesmo diante das dificuldades, que são capazes de construir o conhecimento, tendo o professor como um orientador no seu aprendizado. É evidente que não veremos de pronto esse desenvolvimento, contudo, acreditamos que no retorno presencial, esses alunos colocarão em prática a autonomia aprimorada durante o ensino remoto. Ademais, os familiares e responsáveis dos educandos tiveram que participar ativamente do processo de aprendizagem desses alunos, algo não tão praticado nos últimos anos. Desse modo, a importância dos familiares na vida educacional dos alunos precisa ser retomada, visto que o ensino é formado pela parceria entre escola, família e aluno. Na pandemia, “famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados” (ARRUDA, 2020, p. 259).

Em contato com os participantes de forma *online*, observamos que muitos viviam apreensivos perante o excesso de atividades para serem entregues para os professores do ensino regular. Concluimos, assim, que o ensino remoto, por objetivar se igualar com o ensino presencial, possui um ritmo diferenciado. Os alunos, bem como os professores, por estarem em suas residências, dificilmente conseguem realizar as atividades no tempo destinado às aulas e/ou estudos. As demandas da rotina se misturam com as tarefas escolares, deixando alunos e professores exaustos. Saviani e Galvão (2021) demonstram que no ensino remoto há pouco aprendizado, conteúdo e diálogo, porém há muitas tarefas. Um roteiro de estudos é fundamental, tanto para o professor quanto para o aluno, para que organizem suas funções e realizem-nas em tempo hábil. Nesse sentido, tivemos cautela na formulação dos nossos objetivos para que os participantes não se sentissem cansados durante os encontros e na realização das tarefas.

A pandemia que assola o mundo, realmente, nos distanciou fisicamente. Contudo, o uso da tecnologia foi a forma que encontramos de minimizar o isolamento e todo o sofrimento causado pelo Covid-19. Embora não estivéssemos interagindo presencialmente, as relações afetivas nos permitiram conhecer uns aos outros e sentir que do outro lado de cada tela havia um ser humano. A educação permeada pela tecnologia digital pode ultrapassar os limites do

tecnicismo e da prescrição e evoluir para uma interação coletiva, significativa e de aprendizagem (CUNHA; SILVA, Alcinéia; SILVA, Aurênio, 2020). Logo após a finalização das oficinas, uma das participantes nos informou que sua mãe havia falecido em decorrência do Covid-19. Foi um momento muito difícil, porque imaginávamos o quanto ela estaria sofrendo com a situação. Sabíamos que não tínhamos palavras suficientes para confortar seu coração, porém, através da tecnologia, expressamos nossos sentimentos e nosso desejo em estar junto dela.

O ensino remoto configurou-se como uma saída para a manutenção do direito de todo cidadão à educação em tempos de pandemia. O processo de adaptação a essa nova realidade requer persistência e coragem para enfrentar os desafios nunca antes vislumbrados. A população está sendo vacinada gradualmente, assim, há a esperança que logo retornemos aos ambientes escolares de forma presencial. Desse modo, os estados brasileiros estão se organizando para que o retorno seja o mais seguro possível. Em algumas localidades, onde o número de óbitos e pessoas infectadas estão diminuindo, instituições escolares, principalmente as privadas, estão retomando as atividades presencialmente, adotando o ensino híbrido, cuja principal característica é a junção dos elementos dos ensinamentos presencial e *online*. Talvez este seja o novo desafio que enfrentaremos em breve.

### **3.3 - Os atores principais da pesquisa**

Os participantes que aceitaram o convite para participar desta pesquisa estão matriculados no 1º ano do ensino médio na Escola Estadual Presidente Médici, têm entre 15 e 16 anos e são oriundos de diversas localidades de Cuiabá-MT. A escolha por esses alunos justifica-se por terem finalizado o ensino fundamental e terem ingressado em um formato diferenciado de ensino chamado ensino médio. Essa transição exige da escola preparação em relação ao acolhimento desses aprendizes, formação e desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vivência em sociedade, como a criticidade. A outra razão está no conhecimento básico necessário para a compreensão de um texto literário em língua inglesa, pois era previsto que esses alunos haviam estudado inglês desde o 6º ano do fundamental.

Os alunos ingressos no 1º ano do ensino médio enfrentam diversos obstáculos. Primeiramente, o currículo é diferenciado, contemplando objetos de estudo não trabalhados no ensino fundamental. São muitos assuntos para lidarem de forma brusca e, muitas vezes, sem estarem preparados. Posteriormente, esses educandos estão aprendendo a lidar com os sentimentos confusos, mudanças biológicas e expectativas resultantes da juventude. Essa nova

etapa requer muita atenção e cuidado por parte da escola e familiares. Dessa maneira, os alunos necessitam de direcionamentos e possíveis caminhos para fazerem suas escolhas. Quanto mais conscientes estiverem de si mesmos, mais fácil será lidar com as transformações. Considerar e respeitar as particularidades identitárias desses estudantes faz com que todo esse processo doloroso se transforme em um processo educativo (LEBOURG; COUTRIM, 2018).

A educação voltada para esse público, especificamente, deve estar fundamentada no desenvolvimento da autonomia, afetividade e reflexividade. Do contrário, os alunos se sentem sozinhos e desmotivados, já que no ensino fundamental há maior aproximação e orientação pelos professores, porque o tempo de contato com esses professores é superior. Por exemplo, no ensino fundamental os alunos têm duas aulas de língua inglesa por semana, um total de 1 hora e 40 minutos. No ensino médio, esse número é reduzido pela metade, ou seja, os alunos têm contato com o professor somente 50 minutos por semana. Nesse contexto, o professor precisa olhar o aprendiz holisticamente, mesmo com uma interação ínfima. Informações do Censo Escolar 2012, demonstram que o índice de abandono escolar no 1º ano do ensino médio é de 11,6%, enquanto que no 9º ano do ensino fundamental chega a um pouco mais de 4% (MAZZOCO, 2013). Números que nos fazem refletir sobre nossa atuação enquanto professores que recebem esses alunos no ensino médio.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), no ensino médio, os jovens estudantes estão diante de questionamentos sobre si, seus planos e interesses intelectuais, e vivem juventudes caracterizadas por contextos multiculturais. O texto normativo complementa mostrando que nessa fase, esses jovens têm maior capacidade de abstração e reflexão, ampliando, progressivamente, suas possibilidades de atuação cidadã. É nesse contexto que o ensino emancipador contribui na formação desse jovem. O ensino do inglês através da literatura vem ao encontro desses alunos por ampliar suas expectativas, criticidade e reflexividade. O texto literário em inglês pode funcionar como um estímulo à autonomia e ser um alimento para os desejos e sonhos desses aprendizes. “Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa [...]” (BRASIL, 2018, p. 241).

Os participantes desta pesquisa são os atores principais porque estavam dispostos a contribuir para esta investigação e se encaixam exatamente nos contextos supracitados. Foi por meio deles que conseguimos enxergar, amplamente, as implicações do ensino de inglês por meio da literatura. Todos esses atores foram identificados como Participantes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12, a fim de manter suas identidades preservadas. Os

responsáveis dos participantes foram informados e esclarecidos sobre a pesquisa, através de um requerimento de autorização de participação<sup>13</sup> e uso de imagem e som<sup>14</sup> dos mesmos. A maioria dos alunos vive com uma renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos. Utilizaram durante as oficinas *notebooks*, *tablets* e celulares. A caracterização dos participantes pode ser melhor observada no quadro abaixo.

**Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa**

Alunos/Participantes	Sexo	Idade	Renda Familiar	Ferramenta eletrônica digital utilizada
P1	M	15	Até 1 salário mínimo	<i>Notebook</i>
P2	M	16	Até 1 salário mínimo	Celular
P3	F	15	De 1 a 3 salários mínimos	Celular
P4	F	16	Até 1 salário mínimo	Celular
P5	F	15	De 1 a 3 salários mínimos	<i>Tablet</i> e Celular
P6	F	15	De 1 a 3 salários mínimos	Celular
P7	M	15	Até 1 salário mínimo	<i>Notebook</i> e Celular
P8	M	15	De 1 a 3 salários mínimos	<i>Notebook</i> e Celular
P9	M	15	De 3 a 6 salários mínimos	<i>Notebook</i> e Celular
P10	F	15	De 3 a 6 salários mínimos	Celular
P11	F	15	De 1 a 3 salários mínimos	Celular
P12	F	15	De 3 a 6 salários mínimos	Celular

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

### 3.4 - O grande espetáculo: as oficinas

Como mencionado anteriormente, o planejamento das oficinas foi estruturado em formato de sequências didáticas. As oficinas tinham como objetivos responder aos seguintes questionamentos: Como promover a emancipação social de jovens por meio do ensino da literatura nas aulas de inglês? Quais as implicações do ensino de literatura em inglês na escola pública nos dias atuais na vida dos alunos jovens? Qual a importância da literatura nas aulas de língua inglesa na promoção da emancipação social de alunos jovens? Qual o papel do aluno e do professor de inglês nesse processo? Vale ressaltar que as oficinas seguiram um

<sup>13</sup> Modelo do termo de autorização para participação: Anexo

<sup>14</sup> Modelo do termo de autorização para uso de imagem e som: Anexo

planejamento não hermético, isto é, as sequências didáticas eram suscetíveis a mudanças de acordo com as necessidades da pesquisadora e dos participantes.

As oficinas foram estruturadas, principalmente, com base nos estudos de Vilson Leffa (2016) que defende o desenvolvimento da leitura nas aulas de inglês de maneira crítica e sugere a utilização de estratégias de leitura; Gilian Lazar (1993), cujos estudos demonstram a relevância do texto literário em língua inglesa para a formação do arcabouço linguístico do leitor e por ser material motivador para o aprendizado da língua-alvo, além de contribuir para o aprendizado de novas culturas; Antônio Cândido (1972; 2006; 2011), por afirmar que a literatura tem o papel formador da personalidade e dos aspectos humanos dos sujeitos; Paulo Freire (1965; 1987; 1989) por assegurar que a educação é libertadora, dado que desenvolve a consciência crítica dos seres humanos de forma colaborativa e afetiva.

As oficinas foram divididas em 4 sequências didáticas, totalizando 13 encontros, de 50 minutos cada. As sequências didáticas continham os seguintes elementos: Objetivos Geral e Específicos, Conteúdo, Tempo, Materiais e Procedimentos Didáticos. Nestes últimos, realizamos três momentos (CASTELLAR; MACHADO, 2016): a Sensibilização, o Envolvimento e a Contextualização. Na sensibilização, na qual corresponde ao momento anterior à leitura do texto, o intuito era envolver os participantes no assunto, além de possibilitar o levantamento prévio dos aprendizes em relação ao tópico. Na fase do Envolvimento, os participantes têm o primeiro contato com texto a ser trabalhado. Nesse momento, direcionamos as ações pedagógicas a fim de envolver os participantes com o texto literário em inglês. Na etapa final, a Contextualização, os participantes foram direcionados a produzirem conhecimentos a partir da leitura do texto, isto é, a movimentarem seus horizontes de expectativas e criarem novos aprendizados.

Faremos uma descrição sucinta das oficinas<sup>15</sup> para que haja uma melhor compreensão de todo o processo pedagógico-metodológico. Na Sequência Didática 1, correspondente a 3 encontros, objetivou despertar o senso crítico dos alunos sobre os diversos tipos de opressões. Dessa maneira, escolhemos o poema *Oppression*<sup>16</sup> (Anexo 4), do autor afro-americano Langston Hughes (1921). Na Sensibilização, mostramos algumas imagens que possibilitaram discutir e refletir sobre as diferentes formas de opressão. Os participantes, de maneira geral, opinaram sobre o que pensavam, ouviram as reflexões dos colegas, demonstraram sensibilidade em relação às imagens e compartilharam experiências pessoais que envolviam a opressão. Posteriormente, seguimos para o contato direto com o poema. Fizemos uma análise

---

<sup>15</sup> A organização sistematizada e detalhada das oficinas pode ser observada nos anexos desta pesquisa.

<sup>16</sup> Opressão (tradução nossa).

do título do texto, relacionando com a discussão feita na fase da Sensibilização. Depois, os participantes realizaram a leitura do poema em voz alta com o intuito de praticar a pronúncia em inglês. Para o segundo encontro, os alunos tiveram que fazer a tradução e a interpretação do texto para discutirmos em conjunto. No encontro seguinte, fizemos um estudo dos vocabulários do texto de acordo com a tradução realizada pelos participantes. Discutimos sobre as inferências e interpretações a partir do texto. No poema, verificamos a presença constante de um eu-lírico oprimido pela escravidão, mas que não deixa o sonho morrer. A maioria dos participantes conseguiu realizar a leitura do poema sem muitas dificuldades. Em seguida, assistimos um vídeo sobre a biografia do Langston Hughes e relacionamos a vida do autor com o poema, auxiliando na compreensão do texto.

Resumidamente, Langston Hughes nasceu em 1902, em Joplin, Missouri e foi criado, principalmente, pela avó materna. Hughes começou a escrever poesias ainda na sua adolescência com o auxílio de professores. Em 1921, Hughes foi o líder do movimento cultural chamado de *Harlem Renaissance*<sup>17</sup>, no qual negros e negras expressavam por meio da literatura, música, pintura e teatro suas angústias e vivências na sociedade preconceituosa e racista da época. No período em que Hughes estudou na Universidade Lincoln, na Pensilvânia, ele escreveu diversos poemas e o seu primeiro livro *The Weary Blues*<sup>18</sup>, cujo tema principal era a negritude. Hughes foi um dos primeiros escritores a utilizar ritmos e dialetos de jazz para retratar a vida dos negros urbanos. Ele escreveu para jornais e contribuiu para musicais da *Broadway*. Na década de 40, Hughes comprou sua casa em Harlem, ensinou escrita criativa na Universidade de Atlanta e palestrou na Universidade de Chicago por um período. Em 1951, Hughes publicou um de seus poemas mais famosos, *Harlem (What happens to a dream deferred?)*<sup>19</sup>, discutindo como o sonho americano fica aquém dos afro-americanos. Hughes não casou e em 1967 faleceu de câncer de próstata. As obras de Hughes foram muito relevantes para a propagação da literatura e política afro-americana. Seus trabalhos são estudados até a atualidade.

Foi de suma importância conhecer sobre a vida do autor, pois, como afirmaram os participantes, serviu como exemplo de superação da opressão causada pelo racismo. Para o último encontro, os participantes tiveram que pesquisar um outro poema escrito pelo Langston Hughes, de acordo com suas preferências, para ser apresentado para o grupo. As apresentações foram muito produtivas porque os participantes trouxeram diferentes poemas

---

<sup>17</sup> Renascença do Harlem (tradução nossa).

<sup>18</sup> O blues cansado (tradução nossa).

<sup>19</sup> Harlem (O que acontece com um sonho adiado?) (tradução nossa).



do autor, leram os textos em inglês e explicaram suas interpretações. Por fim, por meio da nossa mediação, os participantes escreveram um poema em inglês com o tema “opressão” e postaram na plataforma digital *Padlet*.

Na Sequência Didática 2, também realizada em 3 encontros, o propósito principal era promover a reflexão sobre discriminação e repressão. O poema escolhido foi *We Wear the Mask*<sup>20</sup> (Anexo 5), de Paul Laurence Dunbar (1896). Dunbar nasceu em Dayton, Ohio, em 1872 e começou a escrever poemas quando tinha 12 anos de idade. No ensino médio, Dunbar contribuiu com seus poemas e edições em jornais para negros como *Tattler*. Seu desejo era se graduar em direito, porém por não ter condições financeiras para pagar a faculdade, ele foi ser ascensorista. Em 1883, Dunbar publicou seu primeiro volume de poesias chamado *Oak and Ivy*<sup>21</sup>, e após 2 anos seu segundo volume *Majors and Minors*<sup>22</sup>, cujos poemas continham o inglês padrão e os dialetos dos negros. Dunbar visitou diversos países, como a Inglaterra, realizando leituras das suas obras, além de ter trabalhado como assistente da Biblioteca do Congresso em Washington, D.C. Logo, Dunbar se tornou um dos escritores mais populares dos Estados Unidos. Em 1899, o autor publicou duas coletâneas de poemas, *Lyrics of the Hearthside*<sup>23</sup> e *Poems of Cabin and Field*<sup>24</sup>, e embarcou em uma nova turnê de leitura. Contudo, sua viagem precisou ser interrompida por uma possível tuberculose. Com a saúde debilitada, Dunbar continuou escrevendo poemas, peças de teatro, contos e contribuiu para musicais. Em 1903, Dunbar faleceu de tuberculose. Dunbar ficou conhecido por retratar a vida dos negros cheia de alegria humor, além da miséria e dificuldades. Suas obras eram destinadas aos brancos, mas continham dialetos que expressavam a cultura dos negros. Sua inteligência e oratória auxiliaram na desmistificação sobre a inferioridade dos negros.

No poema estudado de Dunbar, é possível inferir que, diante da repressão e discriminação social, as pessoas fazem a escolha de utilizar “máscaras” sociais para esconder seus sofrimentos e não serem julgadas. Iniciamos o momento de Sensibilização questionando os participantes: Se você precisasse usar uma máscara, como ela seria? Para responder, os alunos confeccionaram suas máscaras utilizando o aplicativo *Jamboard*, e explanaram as razões de terem feito suas máscaras da forma como fizeram. Alguns participantes, por se sentirem envergonhados pelo desenho, escolheram não mostrar para o grupo, mas conseguiram se expressar oralmente. Mas, a maioria, mesmo com dificuldades em realizar um

---

<sup>20</sup> Nós usamos a máscara (tradução nossa).

<sup>21</sup> Carvalho e Ivy (tradução nossa).

<sup>22</sup> Maiores e menores (tradução nossa).

<sup>23</sup> Letras do Hearthside (tradução nossa).

<sup>24</sup> Poemas de Cabana e Campo (tradução nossa).

desenho com o uso do aparelho eletrônico, finalizaram e explanaram para todos. Logo após, fomos para a leitura do poema. Esse momento do Envolvimento foi dividido em três fases: 1) Analisamos o título do texto em relação aos vocabulários em inglês e a interpretação. Depois, os alunos assistiram a declamação envolvente do poema feita pelo professor Ph.D. da Universidade de Harvard, Jonathan L. Walton. Praticamos a pronúncia e a entonação das palavras e frases em língua inglesa. 2) Individualmente, os alunos fizeram a tradução do poema, com o auxílio de dicionários e tradutores eletrônicos. Foram analisados, cautelosamente, os vocábulos presentes no texto oriundos do inglês arcaico. 3) Dialogamos em grupo sobre as interpretações e inferências sobre o texto literário, relacionando os conhecimentos prévios dos alunos com aqueles advindos do texto. No último encontro, a Contextualização, para ampliar os conhecimentos e discussões sobre discriminação e repressão, ouvimos a música *We Wear the Mask*, do artista Primere (2018), conversamos sobre e relacionamos a letra da música com o poema. Por fim, os participantes escreveram um poema em inglês no *Padlet* sobre o assunto estudado.

A Sequência Didática 3 correspondeu a 3 encontros e tinha como objetivo geral aprimorar os conceitos sobre liberdade. Selecionamos o poema *Sonnet to Liberty*<sup>25</sup> (Anexo 6), do escritor, poeta e dramaturgo irlandês Oscar Wilde (1881), para ser estudado durante as oficinas. Oscar Wilde nasceu em 1854, em Dublin, e era filho de um importante médico e de uma famosa anfitriã literária. Oscar Wilde estudou “clássicos” – as línguas e literatura dos antigos gregos e romanos, na Universidade de Oxford, onde começou a escrever suas poesias e peças de teatro. Em 1884, Oscar casou-se com uma rica irlandesa chamada Constance Lloyd, e tiveram dois filhos. Ele editou uma famosa revista chamada *Women's World*<sup>26</sup> e escreveu dois livros infantis para seus filhos, além do famoso romance denominado *The Picture of Dorian Gray*<sup>27</sup>. Wilde continuou escrevendo peças de teatro famosas entre os anos de 1892 e 1985. Embora Oscar Wilde fosse casado com uma mulher, ele se relacionava com homens. A homossexualidade era proibida na Inglaterra, onde morava. Wilde foi revelado publicamente pelo pai de um dos melhores amigos dele, o Lord Alfred Douglas. Desse modo, Wilde foi julgado e preso por dois anos. Após sair da prisão, em 1897, ele escreveu um longo poema intitulado *The Ballad of Reading Gaol*<sup>28</sup>, no qual retratava a vida difícil que teve enquanto estava preso. Oscar Wilde mudou para França e vivia em uma situação de pobreza e

---

<sup>25</sup> Soneto para Liberdade (tradução nossa).

<sup>26</sup> Mundo das mulheres (tradução nossa).

<sup>27</sup> O retrato de Dorian Gray (tradução nossa).

<sup>28</sup> A Balada da Prisão de Leitura (tradução nossa).

doença. Ele morreu em Paris, em 30 de novembro de 1900. Suas obras eram cheias de ditados espirituosos e inteligentes.

Durante o momento da Sensibilização, conversamos com os participantes sobre como eles se sentem como indivíduos sociais, quais seus anseios e expectativas, como a liberdade é percebida por eles na prática, entre outros. Após, propomos a leitura do texto “Liberdade”, de Cecília Meireles (2002), a fim de auxiliar na compreensão sobre liberdade. Posterior às discussões sobre o texto, pedimos aos alunos que realizassem um desenho, em um papel, que representasse a liberdade de acordo com suas experiências de vida e com base nos diálogos realizados anteriormente. Os participantes apresentaram seus desenhos e explicitaram sobre seus elementos e características. Na etapa do Envolvimento, começamos o estudo do texto pela análise do título, conectando com as análises realizadas na pré-leitura. Anterior à leitura, de fato, do poema, assistimos um vídeo sobre a vida e as principais obras do Oscar Wilde, com a finalidade de ajudar na interpretação do texto. Logo após, os alunos leram o texto em voz alta para praticar a pronúncia e entonação. Fizeram a tradução do poema, observando os vocábulos em inglês que não conheciam e utilizando dos conhecimentos linguísticos já aprendidos para compreender o texto. Realizamos discussões sobre o poema e os conceitos de liberdade. Sobre este assunto, os participantes se sentiram muito à vontade para realizar as atividades propostas. Dos textos trabalhados, o *Sonnet to Liberty* era o mais desafiador no que tange a língua inglesa, visto que continha um vocabulário mais rebuscado. No entanto, por ser um assunto que os alunos estavam familiarizados e por ter conhecido sobre o autor antes da leitura, o poema foi possível de ser lido e estudado. Na Contextualização, os participantes escreveram um poema em inglês sobre o tema liberdade.

A Sequência Didática 4, composta por 4 encontros, tinha a finalidade de motivar os participantes a agirem de maneira emancipatória na sociedade. O poema escolhido foi o *Still I Rise*<sup>29</sup> (Anexo 7), da poetisa afro-americana Maya Angelou (1978), por possibilitar dialogar sobre vencer os desafios impostos pela sociedade. Marguerite Ann Johnson, conhecida como Maya Angelou, foi uma poeta, dançarina, cantora e ativista nascida em St. Louis, Missouri, no ano de 1928. Aos 7 anos de idade, Maya Angelou sofreu violência sexual pelo namorado de sua mãe, o qual foi preso e morto após sua soltura. Pelo trauma sofrido e por se culpar pela morte do padrasto, Maya Angelou ficou muda durante, aproximadamente, 6 anos. Maya sempre teve interesse pela escrita e, ao longo de sua infância, escreveu ensaios, poesias e jornal. Maya, quando jovem, procurou diversos empregos, no entanto, a maioria recusou-a por ser negra. Não obstante, por ser muito determinada, Maya Angelou foi a primeira mulher

---

<sup>29</sup> Ainda assim eu me levanto (tradução nossa).

afro-americana a trabalhar como motorista de bonde em São Francisco. Em 1944, Maya teve seu único filho Clyde Bailey (Guy) Johnson e precisou trabalhar em diversos empregos. Porém, foi como dançarina e cantora que Maya conseguiu se popularizar. Em 1959, Maya Angelou se juntou ao *Harlem Writers Guild*, cujo propósito era apoiar e valorizar as produções de autores negros. Dez anos depois, Maya publicou sua autobiografia intitulada *I Know Why the Caged Bird Sings*<sup>30</sup>, no qual retrata os traumas e racismos vividos por ela na infância. Sua obra foi indicada para o *National Book Award* e traduzida para inúmeras línguas. Posteriormente, Maya Angelou publicou mais 6 autobiografias e vários volumes de poesias. Maya divulgava seus poemas de forma gravada, o que lhe rendeu as premiações do *Grammy* de 1995 e 2002. Em 1972, ela se tornou a primeira mulher afro-americana a ter seu roteiro transformado em filme com a produção de *Georgia, Georgia*. Ademais, ela foi reconhecida por muitas organizações nacionais e internacionais pelo seu belo trabalho literário, recebendo mais de 30 títulos honorários. Maya Angelou faleceu em 2014, mas deixou um legado incrível para a literatura mundial. Em 2011, o presidente dos Estados Unidos Barack Obama concedeu a Maya Angelou a Medalha Presidencial da Liberdade, a mais alta honraria civil do país. E em janeiro de 2022, os Estados Unidos homenageiam Maya Angelou estampando sua imagem na moeda de 25 centavos, a mais utilizada no dia a dia, sendo a primeira mulher negra a ser homenageada desta maneira.

Na Sensibilização, assistimos o documentário “Maya Angelou: Still I Rise”, produzido em 2016 pelos diretores Rita Coburn Whack e Bob Hercules. No documentário fica evidente todo o sofrimento vivido por Maya Angelou, como o racismo e o preconceito contra a mulher, mas, também, toda a sua coragem, determinação e talento, necessários para superar todos os obstáculos. Os alunos ficaram encantados com todo o brilhantismo e a força de Maya Angelou. Os alunos pesquisaram diversos poemas da autora para analisarmos juntos. Após todas essas discussões, seguimos para a fase do Envolvimento, no qual correspondeu à leitura, tradução e análise do poema. Observamos que os vocábulos em inglês não eram muito complicados por ser um texto mais contemporâneo que os estudados nas sequências didáticas anteriores. Relacionamos o poema com o documentário sobre a autora e, através das conversas, observamos que os participantes se sentiram mais motivados para enfrentar seus próprios desafios. Para finalizar, na fase da Contextualização, os alunos escreveram um poema em inglês sobre o assunto estudado e apresentaram para todo o grupo.

As oficinas resultaram em um grande espetáculo, pois as discussões, as interações, as produções e as reflexões críticas acerca dos temas dos poemas, renderam grandes

---

<sup>30</sup> Eu sei porque o pássaro engaiolado canta (tradução nossa).

transformações nos horizontes das nossas expectativas. Todas as oficinas foram gravadas através do aplicativo utilizado para ministrá-las, o *Meet*, com o objetivo de realizar uma análise mais detalhada de todo o processo. Todos os documentos produzidos pelos participantes foram enviados de forma *online* e armazenados em pastas no computador pessoal da pesquisadora. Os poemas produzidos pelos participantes serão, em breve, compilados para serem expostos nas redes sociais da escola e em outras plataformas virtuais de acesso ao público.

## **CAPÍTULO 4 - UMA CONVERSA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS**

Nesta seção, teceremos um diálogo sobre os resultados alcançados e interpretados a partir dos sentidos construídos através das informações coletadas durante a pesquisa. As análises aqui discutidas têm como fonte o *corpus* construído com base nos dados adquiridos nos questionários de entrada e saída, na entrevista e nas oficinas. Esses dados entrecruzam entre si de acordo com as necessidades da investigação.

### **4.1 - O olhar sobre a língua inglesa**

Como professora de inglês do ensino público regular, observo o desinteresse e desmotivação da maioria dos estudantes acerca do aprendizado dessa língua adicional. Sabemos que a falta de interesse ou não afinidade em relação a referida língua gera um distanciamento, tanto no que se refere a língua *per se*, quanto a interação com o professor, o que dificulta o processo de aprendizado de todos os aspectos que envolvem a língua inglesa. Nesse sentido, compreender a maneira como os participantes desta pesquisa enxergam e interagem com o inglês, foi de suma importância para o desenvolvimento das ações e suas interpretações. Assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa, como apontado no capítulo anterior, realizamos entrevistas com os alunos participantes e pedimos aos aprendizes que relatassem como eram suas aulas de inglês. A aluna P5 demonstrou que eram boas:

A metodologia em geral eu achava bem prática até porque já fazia o conteúdo... mostrava o conteúdo e colocava ele em prática nos materiais que eu estudei até agora. E já colocava em contexto a matéria com um assunto normalmente da atualidade e também foi bastante...muito bom, ajudou bastante.

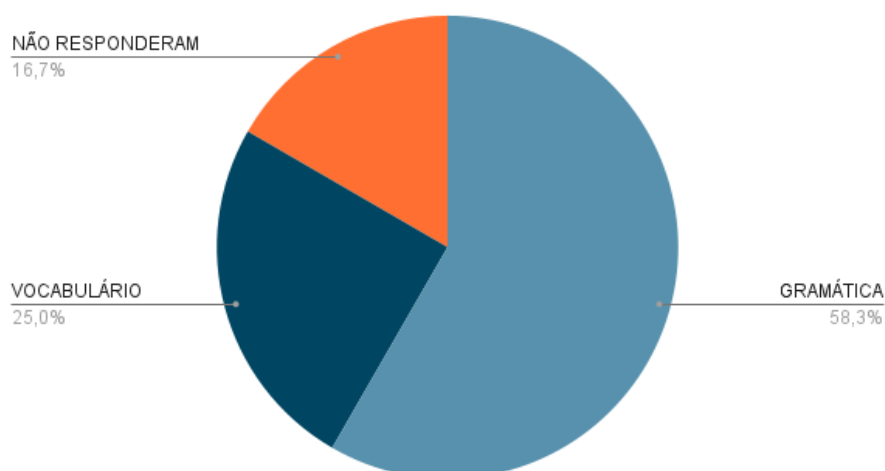
Contudo, a maioria dos participantes relatou ter muita dificuldade para compreender a língua, sendo o principal fator a abordagem e práxis do professor, como podemos observar na fala do aprendiz P1: “Então, na minha escola antiga o professor que eu tinha de inglês ele era,

tipo assim, ele não gostava de quase ninguém sabe? Daí ele tratava os alunos com deboche, era bem chato, daí, acabava que eu odiava quando era a aula dele. Daí eu só fazia por obrigação”, e da participante P4: “Até o 7º ano eu não gostava muito porque o professor faltava muito né, que naquele tempo eu morava no Maranhão, então, assim, era bem difícil a gente ter aula de inglês”. Inferimos, assim, a partir desses depoimentos, que o aprendizado de inglês está diretamente imbricado com a práxis do professor. Caso a metodologia utilizada e/ou a atuação do educador não esteja fundamentada nos aspectos teóricos, pedagógicos e práticos do ensino, a probabilidade de desmotivação por parte dos aprendizes será maior. Reiterando que a aprendizagem de língua inglesa, por si própria, se configura desafiadora.

Este aspecto, demonstrado pelos participantes, reforça a necessidade de aprimoramento dos cursos de Letras no Brasil, bem como da disponibilidade de cursos de formação contínua de qualidade. A formação de professores de línguas adicionais deve estar focada na construção de educadores comprometidos com os contextos sociais práticos, transformando-os em agentes que assumam posturas revolucionárias (ALVAREZ, 2013). A formação dos professores de língua inglesa precisa estar alicerçada em uma perspectiva sociocultural (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) que possibilite uma postura reflexiva e um trabalho em conjunto de formação continuada (NÓVOA, 2019). Nesse contexto, teremos mais aprendizes e educadores entusiasmados e motivados em aprender e ensinar, respectivamente, a língua inglesa nas escolas regulares.

Com o intuito de confirmar a concepção de que as aulas de inglês focam, majoritariamente, no ensino dos aspectos gramaticais dessa língua, indagamos aos participantes quais os assuntos mais estudados nessas aulas, os resultados podemos observar abaixo (Figura 2):

**Figura 2** - Estudo de gramática



Fonte: Elaborada pela autora.

Confirmamos, assim, que o estudo gramatical do inglês ainda é predominante nas aulas. Dos 7 alunos que estudaram, principalmente, os aspectos gramaticais do inglês, 6 afirmaram que o estudo do *Verbo To Be* foi o tópico que prevaleceu nas práticas pedagógicas. Sobre este assunto os aprendizes P1 e P8 dizem, na ordem a seguir: “Olha, eu acho que eu lembro assim, a gente estudou bastante *verbo to be*”, “A gente começou com o *verbo to be*, depois, no sétimo ano, a gente aprendeu o *verbo to be* no pretérito perfeito, no pretérito e no futuro do presente, acho que era isso”. Esta informação demonstra os resquícios deixados pelos métodos de ensino de LE praticados na história, particularmente, o Método Gramática e Tradução (LEFFA, 2016). Lamentavelmente, as aulas de LE nas escolas de nível médio, “acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes” (BRASIL, 2000, p. 25).

Um fator que chamou nossa atenção e nos causou surpresa foi que, embora a maioria dos participantes tenha dificuldades em aprender inglês, houve unanimidade em afirmar que gostam da língua, constatado nas falas dos alunos P10 e P12, respectivamente: “Sim, gosto muito. Porque o inglês abre muitas portas de conhecimento e fazendo nos conhecer melhor outras culturas”, “Sim, pq ajuda muito é uma língua muito importante, até pra entrevista de empregos ou até para viagens e outras coisas” (transcrição literal). Verificamos que o elemento relevância do inglês gera vontade de aprendê-lo. Sobre este tópico, 92% dos participantes acreditam que a língua inglesa é muito importante e que deve ser aprendida, como vemos nas seguintes falas: “Sim, o inglês já está no nosso dia-a-dia e principalmente pra quem usa muito a Internet é essencial aprendê-lo para poder disfrutar de alguns benefícios e facilidades” (P5), “sim muito!! pois falar inglês já é um grande passo para entrar em uma empresa, e ela é uma língua mundialmente falada e te ajuda muito” (P1) e “Sim acho o inglês muito importante, porque o inglês tem uma influência muito grande tanto na economia como no mundo” (P10) (transcrição literal).

De acordo com as Orientações Curriculares de Mato Grosso - Área de Linguagens (BRASIL, 2010), a língua inglesa tornou-se uma língua mundial, perdendo o seu *status* de língua estrangeira, já que no momento globalizado que estamos vivendo, no qual os processos econômicos e tecnológicos acontecem em grande escala, o inglês está inserido em todos esses contextos. “A expansão do inglês significa não apenas a expansão da língua, mas também a expansão de um conjunto de discursos que, ao promover o inglês, promove simultaneamente

ideais de progresso, bem-estar, liberalismo, capitalismo, democracia, etc.” (BRASIL, 2010, p. 90). O aprendizado da língua inglesa, pelo seu caráter global já estabelecido, configura-se como um elemento que possibilita a ascensão social (PAIVA; PAGANO, 2001), o envolvimento com a tecnologia de maneira mais efetiva e o sentimento de pertencimento desse contexto tecnológico globalizado. Sobre este assunto, perguntamos aos participantes se consideram o inglês uma língua global, assim, o P7 afirmou:

Sim eu acho, porque se a gente for ver professora, tudo tem algo em inglês hoje em dia, por exemplo, eu vou citar um exemplo que eu vivo que é tradução de jogos ou de histórias que eu leio na internet, vamos supor que um autor lá da Coréia do Sul ele lança uma história, uma revista em quadrinhos, uma *novel*, seja o que for, e uma das primeiras línguas que vai ser traduzida, pode ter certeza se não for a primeira, umas das primeiras vai ser o inglês. A gente sempre, na maior parte das vezes vai encontrar tudo em inglês, quem vai traduzir primeiro vai ser o pessoal da gringa pro inglês [...] e também porque as grandes empresas hoje em dia elas são, elas têm como língua oficial o inglês, por exemplo a *apple*, a *samsung*, se você for pra um país sendo turista, você sabendo o básico de inglês você consegue conversar com alguém por ali. É algo que, assim, foi se tornando globalizado, aos poucos, hoje em inglês encontramos inglês em tudo praticamente professora [...] E eu acho que no mercado hoje em dia você vai encontrar pessoas que só falam inglês, então eu acho que sim, por isso.

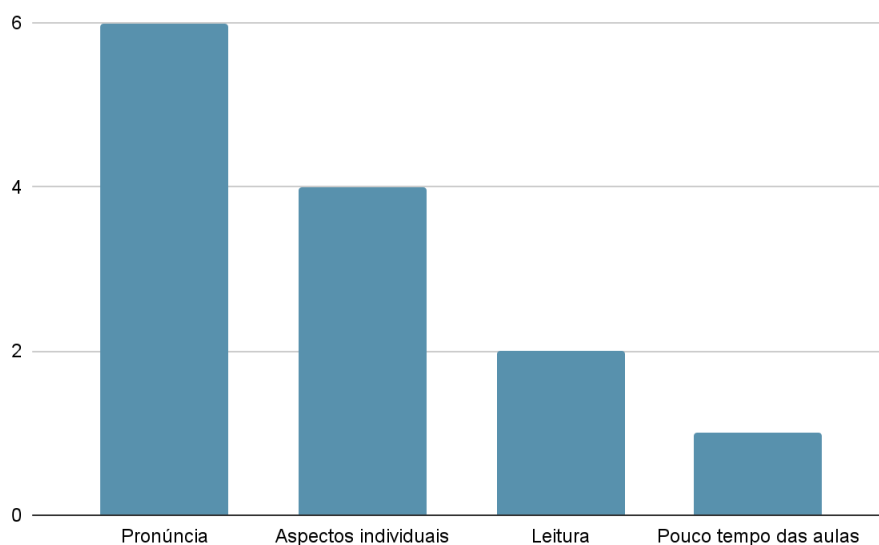
Diante do exposto, compreendemos, com mais clareza, o prestígio que a língua inglesa tem em relação a outras línguas adicionais. A relevância do ensino de inglês, sobretudo na contemporaneidade, é marcada pelas exigências que o mercado de trabalho impõe, pelas necessidades que as interações, permeadas pelas tecnologias digitais, demonstram, pela imprescindibilidade da formação de um cidadão do mundo (RAJAGOPALAN, 2003). Com o desejo de conhecer as implicações que o aprendizado possibilita, interrogamos os participantes sobre como esse conhecimento pode ajudá-los. Observamos nas falas dos alunos a predominância da necessidade do inglês para ter um bom emprego e viajar para outros países, como explicitado nas seguintes opiniões: “Eu sempre achei que o inglês ajuda na carreira, porque, já ouvi bastante falar que saber inglês já é um diferencial no mercado de trabalho, se eu não em engano, que abre oportunidades pra viajar, estudar e trabalhar em outros países.” (P5), “Eu acho que emprego, professora. Eu acho que a gente sabendo um idioma vai ser bem importante, assim, vai abrir bastante porta de emprego.” (P4) e “Assim, eu tive tipo, esse ano várias propostas de emprego e uma delas a mulher perguntou se eu sabia inglês, e tipo, por mim não saber eu acabei meio que perdendo uma proposta de emprego. Então eu acho que o inglês ajuda bastante no nosso futuro [...]” (P11) (transcrição literal). Com base nessas falas, inferimos que os estudantes estão conscientes da importância do aprendizado de inglês na atualidade, sabem que essa língua adicional possui um *status* global e, por isso, sentem a vontade de aprendê-la. O desejo e o gosto pelo inglês,



surpreendentemente demonstrado pelos participantes, são elementos que auxiliam demasiado no ensino da língua-alvo.

Os PCN - Ensino Médio (BRASIL, 2000) esclarecem que as LEs são indispensáveis no conjunto de aprendizados dos estudantes, porque possibilitam que o aprendiz se aproxime de diferentes culturas, propiciando, assim, a integração em um mundo globalizado. Como no ensino médio há um compromisso com o ensino voltado para o trabalho, o aprendizado de inglês não pode ser ignorado e deve ser realizado com qualidade. Todo o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa deve permitir que a língua se desestrangeirize (ALMEIDA FILHO, 1993) e aproxime o aluno a essa língua, pois, como vimos anteriormente, os estudantes querem aprender inglês, apesar de terem muitas dificuldades. No tocante às limitações dos aprendizes em relação ao inglês, demonstramos as principais informações apontadas por eles (Figura 3):

**Figura 3** - Dificuldades em aprender inglês



Fonte: Elaborada pela autora.

Durante as oficinas com os textos em língua inglesa, verificamos que muitos aprendizes sentem medo de falar ou pronunciar palavras em inglês. Muitos se sentem incapazes de aprender a pronúncia porque não querem errar. Quando trabalhamos com o poema *Oppression* (Langston Hughes), no momento da tradução e interpretação, o participante P2 diz “Ixi professora, bateu um nervosismo aqui agora, mas tudo bem”, a P3 afirma “Ixi professora, eu vou falar (sorrisos)... calma, tá todo mundo nervoso”, daí perguntei “Uai, por que estão nervosos?”, a P3 continua, “Medo de errar, professora!”. Ao ler o poema em voz alta, o P9 expõe: “Professora, eu tô nervoso! Professora, eu peguei só uma frase, o

resto eu vou ler tudo errado.” Observamos, assim, que ainda existe a crença no ensino de inglês na escola pública que o erro não é permitido ou que a comunicação em inglês tem que acontecer de forma perfeita e igual aos falantes nativos, principalmente os norte-americanos. O ensino de línguas adicionais com foco na formação holística do aprendiz transforma tais crenças e auxilia nas mudanças da identidade. Quem caminha entre outros idiomas, além do materno, consegue redefinir a sua própria identidade, ou seja, se transforma em uma nova pessoa (RAJAGOPALAN, 2003). O aluno, ao ultrapassar o medo de errar as pronúncias em inglês com o intermédio do educador, agirá da mesma forma na sua vida cotidiana, e terá forças e sabedoria de ultrapassar outros medos.

Outra limitação que gostaríamos de destacar é o tempo ínfimo destinado às aulas de inglês no Ensino Médio. Somente 50 minutos semanais não é o suficiente para colocar em prática todas as competências e habilidades apreoadas pela BNCC<sup>31</sup> (BRASIL, 2018) e a formação do sujeito na sua completude através do estudo da língua como prática social. Ao perguntarmos sobre o que menos tinham gostado das oficinas, tivemos respostas como dos participantes P7 “O tempo delas, pois são muito boas mas muito curtas” e P8 “O pouco tempo”. Vejam que as oficinas tiveram a mesma duração que uma aula regular, assim essas respostas dos aprendizes demonstram o quanto o pouco contato com o inglês na sala de aula dificulta o aprendizado. Paiva (2009, p. 34-35), acerca desse assunto, reitera: “O ensino de LE tem carga horária reduzida, e eu gostaria de enfatizar que ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito a sala de aula, por melhor que elas sejam [...]”.

Nesse contexto, embora as políticas públicas voltadas para a educação não assegurem um ensino de qualidade (PAIVA, 2003), essas ações podem sim modificar aspectos estruturais, como a carga horária, e auxiliar no desenvolvimento do ensino de línguas adicionais no Brasil. É possível afirmar os aspectos que envolvem o ensino de línguas hoje no Brasil é mais político e ideológico, desse modo, devemos discutir política linguística quando pensamos aprimorar o ensino de línguas adicionais no nosso país (RAJAGOPALAN, 2011). Enquanto o ensino de língua inglesa for tratado como algo qualquer, sem importância

---

<sup>31</sup> Como a Competência Específica 4 - Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. E as habilidades 1) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. 2) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. 3) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

(GIMENEZ, 2011), nós professores, juntamente com os estudantes, precisarão, como já acontece, depositar esforço e motivação colossal para conseguir promover um aprendizado lento e solitário.

As limitações que envolvem os aspectos individuais estão relacionadas a falta de dedicação no estudo da língua de alguns participantes, bem como possuírem características comportamentais como a introversão. A leitura também foi mencionada como sendo difícil. Sobre essas limitações discutiremos com mais detalhes nos próximos tópicos. Entendemos que essas dificuldades podem ser minimizadas através da leitura literária. Embora os aprendizes tenham demonstrado as referidas limitações, observamos que durante as traduções e interpretações dos poemas em inglês, muitos desses aprendizes utilizaram os conhecimentos que têm da língua adquiridos no dia a dia. Nas vivências rotineiras, os alunos têm contato com o inglês nas redes sociais (P5 e P1), jogos *online* (P6, P7 e P8), músicas (P9 e P11), séries e livros (P7 e P8), e todo esse aprendizado contribuiu para as construções de significados a partir dos textos literários em inglês. Em razão disso, nós professores de inglês temos que possibilitar oportunidades para que os educandos utilizem na sala de aula todo o conhecimento em língua inglesa aprendido fora dela.

Depreendemos desses fatos que a língua inglesa está inserida no cotidiano dos alunos, contribuindo para o aprendizado no contexto escolar. O inglês está tão naturalizado na nossa cultura que, muitas vezes, não nos damos conta que não faz parte do léxico da nossa língua materna (PAIVA, 2009). A esse respeito, a participante P10 afirma: “Bom eu acho que no dia a dia a gente tem contato com o inglês né, porque tipo várias coisas tipo *ifood*, várias coisas a gente usa, assim, no dia a dia sem perceber que é inglês, tipo as vezes é automático, a gente nem percebe, depois que a gente se dá conta que tipo é inglês né”. Paiva (2009) elucida que o professor não é responsável pela aprendizagem do educando, porém pode auxiliá-lo a ser mais autônomo. Segundo a autora, os depoimentos dos alunos bem-sucedidos, analisados através de narrativas de aprendizagem, indicaram que eles se envolvem com a língua fora da sala de aula e alguns foram motivados pelos seus professores. Devemos, como professores de inglês, desenvolver atividades que despertem a atenção e o interesse pela língua inglesa presente no nosso contorno.

As reflexões construídas acerca do olhar dos aprendizes em relação à língua inglesa foram de suma importância para compreender como eles lidam com essa língua e, com base nisso, desenvolver nossas práxis. Nessa perspectiva, concluímos que os alunos estão cientes do *status* do inglês como língua global e as implicações disso, sentem muitas dificuldades em aprender essa língua adicional, entretanto, gostam do inglês e sentem vontade de aprendê-la.

Dessa maneira, é imprescindível um ensino de inglês que motive e seja interessante, que possa ter significado e permita os aprendizes relacionarem esse aprendizado com os seus conhecimentos prévios, que faça-os ter a certeza que conseguirão aprender o inglês e transformar suas vidas, como tanto eles desejam.

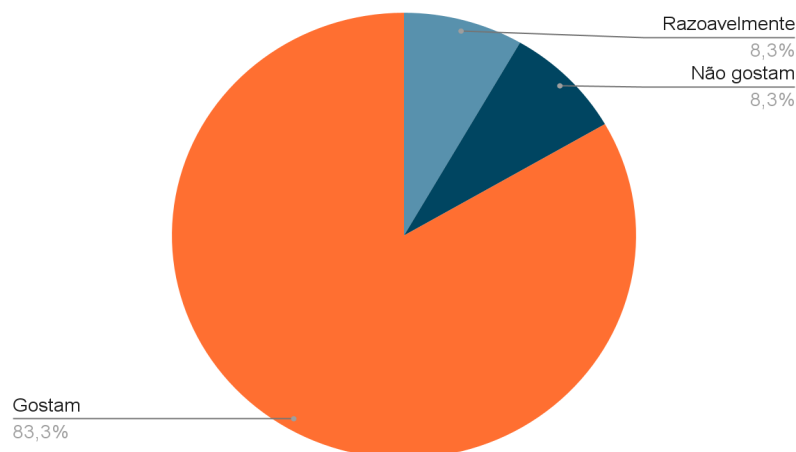
#### **4.2 - A relação com a literatura**

A literatura é uma necessidade universal e, por isso, constitui-se um direito (CÂNDIDO, 2011). Contudo, muitos de nós, sobretudo os alunos do ensino regular, não estão conscientes dessa informação, desconsiderando, muitas vezes, o poder que a literatura tem em nossas vidas e no processo ensino-aprendizagem. Com o intuito de aferir as perspectivas dos participantes da pesquisa em relação à literatura, perguntamos, através do questionário de entrada, qual a concepção que eles têm da literatura. Nas respostas, ficou evidente a relação que os educandos fazem da literatura com a arte e o texto, como mostram as seguintes afirmações: “Literatura para mim é uma forma de arte, de expressar sentimentos e expor textos escritos” (P4), “A arte da escrita e de escrever e também o seu estudo e interpretação” (P5), “Literatura para mim são as coisas artísticas, como danças, teatro, esculturas, arquiteturas, textos, etc” (P7) e “Algo que esteja ligado a arte e a leitura” (P1). Embora a visão de literatura pelos participantes seja ainda limitada, essa visão possibilita compreender que os aprendizes veem a literatura como linguagem. Nesse sentido, sua manifestação no contexto escolar torna-se imprescindível, auxiliando na ampliação dessa perspectiva.

Eagleton (2006) afirma que a literatura não possui uma essência, porém Lazar (1993) contribui declarando que a literatura não constitui um tipo particular de linguagem, mas pode revelar uma alta incidência de características linguísticas padronizadas. Antônio Cândido (2011) reitera distinguindo a literatura em, no mínimo, três frentes: 1) Ela é uma construção de objetos autônomos; 2) É uma forma de expressão, manifestação das emoções e visão de mundo; 3) É uma forma de conhecimento difusa e inconsciente. Compreendendo a literatura desta maneira, em consonância com a visão dos aprendizes, utilizar o texto literário na sala de aula possibilita o uso da imaginação e criatividade (CORCHS, 2006), o envolvimento emocional (DASKALOVSKA; DIMOVA, 2012) e a humanização em sentido profundo (CÂNDIDO, 2011). Todas essas características e potencialidades da literatura desenvolvem a motivação e a fruição.

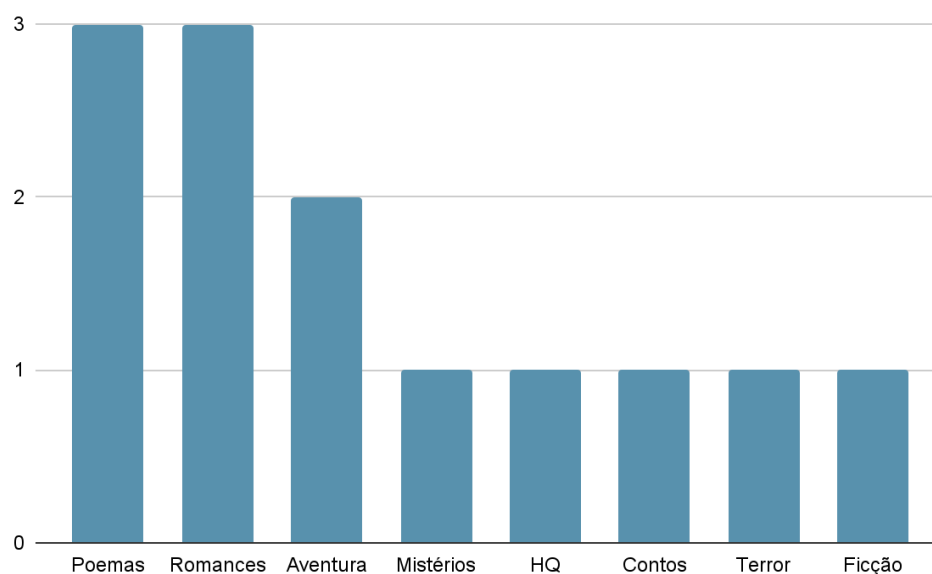
Na tentativa de compreender a relação dos participantes com a literatura, indagamos se eles gostam de ler textos literários e quais suas preferências em relação aos tipos de textos. Obtivemos as informações abaixo (Figura 4; Figura 5).

**Figura 4 - Gosto pela literatura**



Fonte: Elaborada pela autora

**Figura 5 - Preferências pelos tipos de textos literários**



Fonte: Elaborada pela autora

A maioria dos alunos demonstrou gostar da literatura porque se envolvem com a leitura literária e por possibilitar novos aprendizados, como observamos nas falas dos participantes a seguir: “Sim, gosto bastante de ler, principalmente narrativa, acho muito

interessante, me sinto imersa na leitura” (P5), “Sim, eu gosto porque eu aprendo com a literatura também” (P11), “Sim, porque aprendemos algumas coisas com os textos, também é importante para termos mais conhecimentos” (P3). Comprovamos por meio desses dados que a literatura tem o poder de deleitar e instruir ao mesmo tempo (COMPAGNON, 2009). De acordo com Cândido (2011), a literatura tem a função de formadora da personalidade, e por esta razão ela é um instrumento poderoso de educação e instrução, presente nos currículos escolares como equipamento intelectual e afetivo. Sobre os tipos de textos, a aluna P5 afirma: “Textos narrativos, gosto de me envolver com os personagens e a história e também me dá muita inspiração e criatividade”. Dessa maneira, Antônio Cândido (1972) esclarece que a produção e fruição, funções da literatura, se baseiam em uma espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia. Nesse sentido, o texto literário corresponde a um apelo à liberdade dos seres humanos (SARTRE, 2004). O leitor pode mergulhar no mundo imaginário que a obra permite e ser quem deseja ser, vivendo e emergindo seus sentimentos mais profundos, e permitindo metamorfoses internas e externas.

A literatura ultrapassa o entretenimento (LLOSA, 2000), porque permite que o leitor se desenvolva e aprenda através da leitura. Portanto, as manifestações artísticas são “socialmente necessárias, traduzindo impulsos e necessidades de comunicação e de integração que não é possível reduzir a impulsos marginais de natureza biológica (CÂNDIDO, 2006, p. 78-79). Dessa maneira, a literatura é fundamental na formação integral do aprendiz. Acerca da importância da literatura, a maior parte dos participantes (75%) acredita que a literatura é relevante, como vemos nas falas<sup>32</sup>: “Sim, com os estudos da literatura várias pessoas podem aprender o que não sabia” (P11), “Sim porque com a literatura vc aprende muito” (P2) e “Sim, pois é por meio dela que podemos passar conhecimento e cultura” (P7). Compagnon (2009) declara que a prática da leitura literária, por ser não hermética, proporciona o aprendizado de si e do outro, a descoberta de uma identidade insistentemente em devenir.

Nas oficinas, especificamente na primeira sequência didática, na qual foi trabalhado o texto *Oppression* de Langston Hughes (1921), os participantes tiveram que pesquisar um outro poema do autor para compartilhar com o grupo. Verificamos que o critério de escolha pelos alunos foi a identificação, isto é, optaram pelos textos que tinham relação com a vida e experiências deles. A aprendiz P5 apresentou o poema *My People*<sup>33</sup>, quando questionada sobre a razão da escolha, ela diz: “Bem, eu escolhi esse texto pela forma que ele trata a beleza das pessoas negras e me identifiquei um pouco”. Confirmamos, através dessas vivências, que

<sup>32</sup> Mantivemos as grafias originais.

<sup>33</sup> Minhas pessoas (tradução nossa).

a escolha do texto literário para ser estudado na sala de aula deve estar baseada nas preferências e conhecimentos prévios dos aprendizes. Somente assim o texto fará sentido (LAJOLO, 1986) para esses alunos. O planejamento da aula com o texto literário precisa acontecer de forma minuciosa e cuidadosa pelo professor a fim de alcançar os objetivos pedagógicos propostos e necessários. A sistematização do ensino através dos textos literários é fundamental, dessa maneira, a leitura literária se torna uma prática significativa tanto para os educadores quanto para os aprendizes, e deve ser sustentada pela força da literatura de nos auxiliar a interpretar o mundo e a nós mesmos (COSSON, 2014).

Nos momentos das oficinas que envolviam a interpretação dos textos literários, no caso desta pesquisa os poemas, muitos alunos confundiram interpretação com tradução. Quando questionados sobre o que pensavam ou achavam dos poemas, muitos participantes repetiam as traduções que tinham realizado anteriormente ao momento de interpretação. Percebendo este comportamento, insistia fazendo perguntas como “Mas o que você achou do texto?”, “Qual a sua interpretação?”, “Você já vivenciou algo semelhante e como foi?”, ou fazia perguntas pontuais sobre o texto como “O que você pode inferir sobre a frase ...?”. Ainda que eles tivessem sido bastante indagados e envolvidos com os temas no momento da Sensibilização das sequências didáticas, aproximadamente 90% dos participantes expressaram dificuldades em interpretar os textos. Muitos somente respondiam superficialmente, ou seja, diziam exatamente o que estava no poema, mas com outras palavras ou respondiam como os participantes P2 “Ah, sei lá professora!” e P12 “Não sei não!”. Esclarecemos que essa dificuldade não decorre do texto estar em língua inglesa, visto que a análise dos significados das palavras era realizada anteriormente ao momento de interpretação.

A interpretação, etapa do letramento literário (COSSON, 2014), corresponde às relações que o leitor faz das inferências realizadas a partir do texto com os conhecimentos de mundo, porém, por que é tão difícil para esses aprendizes realizarem essas interpretações? Vale ressaltar que são alunos do 1º ano do ensino médio, no qual a criticidade e a prática da inferência deveriam estar bem consolidada. Podemos afirmar, a partir deste estudo, que a ausência de textos literários na sala de aula é uma das razões dessas limitações apresentadas pelos participantes. Cada vez mais a literatura está “sumindo” das escolas, ou quando está presente é nos livros didáticos e estudada de maneira tradicional, hermética e sem sentido. “Tal diminuição parece resultar não apenas de uma corrosão das humanidades e das artes no âmbito do currículo escolar, mas também nos rumos tomados pela sociedade brasileira - rumos nos quais os valores éticos e estéticos não mais encontram lugar [...] (SILVA, 2008, p.

63). Confirmamos, assim, que o letramento literário não está sendo uma preocupação nas escolas brasileiras.

No contexto escolar, a leitura literária tem o objetivo de auxiliar no ato de ler e na criação do hábito da leitura, além de, principalmente, fornecer instrumentos fundamentais para conhecer e articular com maestria o mundo subsidiado pela linguagem. Para isto, o ensino da literatura deve ser um movimento contínuo de leitura, conduzindo o leitor do conhecido ao desconhecido, do simples ao complexo, com o intuito de expandir os conhecimentos culturais do aprendiz (COSSON, 2014). O letramento literário deve ser uma constante desde o início da vida escolar do educando, dessa maneira, o sujeito compreenderá não somente o texto lido, mas sim todo o seu contexto social (SOUZA; COSSON, 2011). A construção de sentidos literários é extremamente desafiadora, visto que esse processo movimenta as bases ideológicas, culturais, políticas, sociais e morais de todos os envolvidos. Esse constante (trans)formar-se torna a literatura ameaçadora, visto que ela é uma terrível acusação contra a existência de qualquer regime ou ideologia, um corrosivo de todos os poderes que desejam indivíduos passivos (LLOSA, 1990). Será, então, a inexistência da literatura na escola intencional? Algo para refletirmos.

Não obstante as dificuldades demonstradas pelos participantes no que concerne a interpretação, as ações pedagógicas com os poemas nas oficinas possibilitaram o desenvolvimento do letramento literário. Questionados sobre o que aprenderam durante as oficinas, alguns afirmaram: “Eu aprendi a valorizar mais os poemas e as mensagens que eles trazem além de interpretar melhor os textos” (P5), “A interpretar mais textos, a aprender mais com os poemas motivacionais” (P3), “Aprendi a pensar e agir diferente” (P4). Observamos que o problema não está na literatura, e sim na forma como ela é ensinada na sala de aula (SILVA, 2008). Um planejamento bem estruturado, com textos literários escolhidos cuidadosamente, com objetivos claros e uma metodologia emancipatória e humanizada, permitirá que a literatura desempenhe papel primordial na formação do ser humano e da sociedade. “[...] a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choques prosseguem por muito tempo depois do contato inicial” (TODOROV, 2009, p. 78). Nesse sentido, o estudo através dos textos literários é uma necessidade urgente.

Concluimos que a relação que os aprendizes têm com a literatura é positiva, visto que gostam de ler e estudar com textos literários. Contudo, é uma relação muito superficial porque têm pouco contato com esses tipos de textos no contexto escolar. Por conseguinte, a prática da interpretação literária é um processo difícil e árduo. Nesse sentido, defendemos o uso da



literatura de maneira constante, mas “sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2014, p. 273). O seu uso deve ser organizado e voltado para a transformação dos educandos na sua totalidade.

### **4.3 - Momento literatura e inglês**

A prática da leitura faz parte da rotina das aulas de língua inglesa no ensino regular nas escolas públicas. A leitura e a escrita são as habilidades mais desenvolvidas nesse processo de ensino-aprendizagem, em razão de fatores como a quantidade elevada de aprendizes nas salas, material didático escasso e ineficiente, pouca carga horária, entre outros. E, infelizmente, todo esse trabalho é envolto pelo ensino da gramática normativa, sendo raras as oportunidades que o aprendiz tem para ouvir ou falar a LE (BRASIL, 2000). Embora a leitura seja uma das habilidades mais focadas no ensino de inglês, a literatura raramente está inserida nesse aprendizado, empobrecendo todo esse processo. “Aprender LE, assim, é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15), e que a literatura deve fazer parte.

Durante a entrevista com os participantes desta investigação, perguntamos se eles tinham lembranças do uso de textos literários nas aulas de inglês. A maioria afirmou não ter tido contato com leituras literárias, como observado na fala do aluno P7 “Eu tenho lembranças das minhas aulas de inglês e eu posso falar pra senhora que a gente nunca trabalhou com textos literários. Era mais formação de frases, era cruzadinha, era mais um negócio assim pronúncia, a gente nunca trabalhou com textos literários”, do participante P9 “Professora acho que não. Nos outros anos eu estudava só pra traduzir só, entendeu?”. Se a leitura é uma prática comum nas aulas de línguas adicionais e a literatura é quase inexistente nesse processo, quais textos estão sendo trabalhados nessas aulas? Podemos inferir que são textos, frequentemente, retirados dos livros didáticos, nos quais não fazem sentido para os aprendizes. Segundo Compagnon (2009), o espaço da literatura está cada vez mais reduzido na escola, porque os textos didáticos a corroeram e a devoraram.

Por não terem estudado inglês através dos textos literários, 41,7% acham esse tipo de texto muito difícil de ser estudado, 33% acham razoavelmente difícil e 25% acham razoavelmente fácil. Apesar da maioria desses participantes terem demonstrado, através do questionário de entrada, dificuldades em estudar inglês com textos literários, 58,3% informaram que preferem estudar inglês por meio desses textos, pois “É um incentivo a mais,

já que, além de estudar inglês, também estaria se aprofundando na literatura” (P5), “Pelo fato de ser mais legal e divertido na minha opinião” (P6), “Tem muitas palavras novas para aprender” (P1) e “Por que aprendemos novas coisas” (P3). Constatamos que, grande parte dos aprendizes, sabem que a aprendizagem através da literatura possibilitará novos conhecimentos e a ampliação do desenvolvimento intrínseco de cada um. Lazar (1993) explicita que a literatura expõe os educandos a temas complexos e a novos usos inesperados da linguagem. Se o material for cuidadosamente escolhido, os aprendizes terão a consciência que o que eles fazem na sala de aula é relevante e significativo para suas próprias vidas.

Nesse contexto, com o objetivo de verificar se os alunos desejam aprender inglês através de textos literários, fizemos a seguinte pergunta durante a entrevista: “Você gostaria de ter mais textos literários nas aulas de inglês? Por quê?”. Houve unanimidade em afirmar que sim e as razões foram diversas, como observamos no quadro abaixo:

**Quadro 2 - Razões para o estudo de inglês com textos literários**

Participantes	Respostas
P1	Sim, porque, tipo, é uma forma da gente aprender melhor, tipo, novas palavras sabe?!
P2	Eu queria, porque, assim, contém rimas e eu gosto de rimas, então, eu creio que ia facilitar um pouco. E, os poemas são mais pequenos, né. Não tem aquele trabalho e eu acho que seria bem melhor né pro meu aprendizado, e creio que no dos meus colegas né.
P3	Sim porque aí a gente aprende mais, fala sobre um assunto novo e também a gente guarda pra si mesmo né, pra aprender cada vez mais sobre.
P4	Sim. Porque deve ser legal né, estudar mais, saber mais. Gosto de poemas, acho legal. Eu acho eles legal professora. Alguns deles são bem interessantes.
P5	Eu tenho, porque.. eu gosto de ler, eu não leio muito mas eu gosto e... também.. ler pra mim é uma forma que ajuda bastante a aprender outra língua porque você vai tendo contato, vai lendo mais e vai procurar o significado da palavra no contexto que está. Tipo... seria bem interessante para mim porque os textos literários são mais interessantes porque eles passam alguma coisa, um sentimento a mais do que os textos didáticos e os jornalistas e esses daí porque eles são mais fatos, mais fixos, por assim dizer, eles têm menos sentimentos, menos histórias por assim dizer.
P6	Gostaria sim. Eu acho uma maneira mais fácil pra aprender e tudo mais assim.
P7	Então professora, eu sim, depois que eu conheci e fui atrás de textos literários [...] eu gosto muito do jeito que os textos literários são tratados, tem algumas palavrinhas interessantes que é legal de aprender neles, tem alguns significados muito bons, eles são realmente ótimos [...] e realmente eu gostaria sim.
P8	Professora em relação a textos literários eu não vejo problema nenhum em ter mais ou menos, mas enquanto mais né estudo com a língua inglesa, quanto mais estudos com textos literários eu gostaria sim de ter né pra ficar uma coisa mais puxada, uma coisa que você estuda todos os dias abrangendo o seu conhecimento e o seu cotidiano. Gostaria de ter porque vai fazer com que eu veja o mundo de uma forma diferente ou acabe melhorando um ponto de vista meu.

P9	Sim gostaria, por termos mais texto a gente vai tipo, a senhora fala lê assim, aí nós vai ter que ler, nós vai ter que traduzir e assim nós vai obtendo mais palavras tipo que nós sabe entendeu? tipo essa palavra é tal em português.
P10	Sim, eu acho bem legal porque a gente consegue, através do inglês também né, através da matéria ter um posicionamento de opiniões diferentes, acho bem legal uma interação assim.
P11	Gostaria. Porque tipo os textos literários ajuda bastante a gente entender, tipo eu mesmo consigo entender bastante. E acho que ajudaria mais.
P12	Sim, gostaria.

Observamos nas falas dos aprendizes que o uso do texto literário nas aulas de inglês proporciona o aprendizado de novos vocabulários na língua estudada, o desenvolvimento da criticidade sobre múltiplos assuntos, o conhecimento de diferentes culturas, a expressar os sentimentos e a aprender de forma agradável e significativa. Desse modo, ao utilizar os textos literários em inglês, nós professores poderemos capturar o interesse dos alunos, tornando o aprendizado mais prazeroso, além de mostrar que aprender inglês é, também, transformar e abrir portas para novos conhecimentos (SILVA, 2016). Uma das razões de se trabalhar a literatura nas aulas de inglês é poder fazer o aprendiz ultrapassar o que está acostumado, enxergar novas formas de aprendizado, usar a sua imaginação e criatividade de maneira contínua (CORCHS, 2006). A leitura literária permite a interação com diferentes textos, em contextos distintos e leitores únicos, tal interatividade é materializada na leitura de um texto em uma outra língua, no caso o inglês (HALL, 2005).

O texto literário nas aulas de inglês, mediado pelo professor, transforma essas aulas em momentos mais agradáveis, frutivos e interessantes. A literatura enriquece o ensino de inglês, estimulando o aprendizado dessa língua através de contextos significativos e memoráveis (LAZAR, 1993). Nesse processo, a língua estudada expande sua função meramente comunicativa. Os aprendizes percebem que, através do inglês e o texto literário, as possibilidades de conhecer outras culturas se ampliam, o arcabouço linguístico melhora pela multiplicidade de significados que a literatura possibilita, há momentos de discussões que aprimoram a criticidade e permitem expressar suas opiniões e sentimentos. Hall (2005) afirma que a conscientização e familiarização cultural que o estudo literário permite pode ser até mais importante que o conhecimento da língua *per se*, pois a apreciação de outras perspectivas é algo que os alunos devem aprender e que a literatura pode apoiar ou facilitar.

A motivação é um dos fatores primordiais para o aprendizado de uma língua adicional, assim, nós professores temos a obrigação de oferecer textos e atividades interessantes e desafiadoras que envolverão os aprendizes em um nível mais profundo e criarão o sentimento

que eles estão usando a língua para propósitos reais de uso (DASKALOVSKA; DIMOVA, 2012). Dessa forma, perguntamos aos participantes se o estudo de inglês com textos literários é mais agradável e as respostas confirmaram que sim. Sobre este assunto os participantes afirmaram: “Sim. Porque é mais interativo e o aluno de certa forma cria uma intimidade com o professor e desenvolve melhor” (P10), “Sim, acho que sai da monotonia dos textos didáticos e deixa as aulas mais interessantes” (P5), “Sim, pois geram debates interessantes, e isso é agradável, discutir pontos de vistas e opiniões é algo muito bom” (P7) e “Sim, porque aprendemos inglês de uma forma diferente, aprende inglês e literatura ao mesmo tempo” (P4). Certificamos, assim, que a presença da literatura no aprendizado de inglês torna as aulas mais interessantes, motivadoras e enriquecedoras. A literatura aciona a fantasia, imaginação e as vivências interiores, além de suscitar um posicionamento intelectual e crítico (ZILBERMAN, 2008).

Durante as oficinas com os poemas em inglês, os aprendizes se envolveram profundamente nos momentos de discussões e debates sobre os tópicos emancipadores, desenvolveram a criatividade e a imaginação nas produções artísticas, se sentiram desafiados durante as interpretações e escrita dos poemas em inglês, aprenderam novos vocabulários durante as leituras, expuseram seus pontos de vistas e experiências pessoais, ouviram os colegas respeitando as diferenças, conheceram múltiplos contextos culturais a partir dos contextos dos poemas e da vida dos autores, fizeram relações das diferentes culturas com as deles e desenvolveram a reflexividade sobre os assuntos sociais propostos nos textos literários. Acerca dessas experiências com os poemas em língua inglesa, os aprendizes disseram: “Foi uma forma inesperada positivamente, fez que aprendesse de uma prática, rápida e divertida” (P8), “Além dos poemas serem bons e nos ensinar coisas presentes na sociedade, apresentam palavras novas e que eu nunca havia visto” (P7) e “Os poemas me fizeram ter um ponto de vista diferente” (P4). Sobre o aprendizado de inglês, eles afirmaram: “Aprendi a desenvolver poemas em inglês, conheci vários poetas, e vários poemas incríveis que ajudaram muito na melhora do meu vocabulário” (P10), “Aprendi mais as pronúncias, o inglês arcaico e também aprendi muitas palavras novas” (P5), “Aprendi várias palavras em inglês que eu não sabia” (P11) e “ Com os poemas eu aprendi a pensar de maneira diferente em algumas situações” (P4). Verificamos, assim, que a literatura em inglês é fonte para discussões que contribuem para a formação de olhares em uma perspectiva linguística e intercultural (MOTA, 2010), é uma prática de novas descobertas (SILVA, 2016), é elemento motivador para o autoconhecimento (LAZAR, 1993) e que exprime o ser humano e atua na sua própria formação (CÂNDIDO, 1972).

Ressaltamos que o uso do texto literário em inglês é desafiador, tanto para o professor quanto para o aprendiz. Embora os participantes reconhecessem todos os benefícios que a literatura proporcionou aos seus aprendizados durante e depois das oficinas, eles se sentiram desafiados desde o início, sobretudo, por ser uma prática não comum para eles. Como vimos anteriormente, os aprendizes nunca haviam estudado inglês através de textos literários, ou seja, foi a primeira vez que estavam tendo contato com poemas nas aulas de língua inglesa. Desse modo, além da interpretação, escrever poemas em inglês foi extremamente desafiador para todos os participantes. Lembramos que o exercício voltado para a escrita de poemas na língua-alvo foi intencional, já que pretendíamos que houvesse a “ampliação do horizonte de expectativas”, proposto por Bordini e Aguiar (1988). E o objetivo foi alcançado visto que, não obstante as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, todos conseguiram produzir poemas incríveis, como os mostrados a seguir<sup>34</sup>:

Are you ok?  
 There's no need to be afraid  
 It's not a masquerade  
 So take your mask away  
 And live day-by-day  
 Going slow and steadily  
 This is one way to go  
 But you are not obligated  
 It's your choice, yes or no? (P5)

I hope to be  
 I hope one day to hold the hand of a person that I love without suffering prejudice  
 and be free to love! I hope to walk on the street without being judged or killed  
 because of my color ... I hope we are free to be who we are. (P1)

Persistence  
 Even if everything seems impossible, don't give up, fight!  
 Never give up on your dreams. And never stop fighting for your happiness.  
 When everything seems to go wrong, good things happen, which would not have  
 happened if everything had worked out.  
 That's why I tell you, never give up, always persist, persistence accomplishes the  
 impossible. (P10)

Segundo os participantes, o mais difícil entre todas as experiências durante as oficinas foi escrever os poemas, como observado nas falas, retiradas do questionário de saída: “No começo foi muito difícil pra mim desenvolver poemas e traduzir os textos” (P10), “No começo foi fazer um poema em inglês, depois foi bem legal fazer poemas em inglês”. (P3) e “De fazer os poemas, são um pouco difíceis e precisam de muita concentração” (P4).

<sup>34</sup> Tradução dos poemas em Anexo 1.

Verificamos que, tanto os aprendizes P10 e P3, utilizam as palavras “No começo”, o que nos permite inferir que, após a prática constante de produção dos textos literários em inglês, as dificuldades foram diminuindo, permitindo-os desenvolver as habilidades cognitivas, linguísticas e psicológicas necessárias para a escrita dos poemas. Além das dificuldades demonstradas por eles, ficou evidente que muitos aprendizes têm a crença que escrever um poema somente é possível para pessoas “especiais” ou “superdotadas”, isto é, escrever um poema é quase que impossível para eles. Podemos confirmar este aspecto quando a participante P5, ao comentar sobre o poema escrito por ela, diz: “Eu sou muito ruim em poema, eu não sei o que eu tava fazendo!”, e quando o aluno P2 afirma no questionário de saída sobre o aprendizado a partir das oficinas: “Muitas coisas eu fiz **até um poema em inglês**” (P2) (grifo nosso). A superação, evidente durante todo o processo de aprendizado de inglês através dos poemas, é algo que essa práxis tem como resultado e que auxiliará, de alguma forma, na superação das vicissitudes da vida cotidiana. A obra literária, no sentido educativo, auxilia a estar mais seguro em relação às próprias experiências (ZILBERMAN, 2008).

Através da escrita dos poemas, os participantes expressaram seus sentimentos, opiniões, expectativas, experiências, além de praticar o uso do inglês. Os aprendizes conseguiram superar os obstáculos linguísticos e individuais, e utilizando a imaginação conseguiram engajar-se através da literatura. “A imaginação, como as demais funções do espírito, não pode usufruir de si mesma; está sempre do lado de fora, sempre engajada num empreendimento” (SARTRE, 2004, p. 40). Percebemos que houve nesse processo um crescimento moral dos aprendizes, pois escreveram sobre a importância do respeito ao outro, da realização dos sonhos e desejos, da liberdade para ser quem desejamos ser e da persistência diante dos desafios. Ademais, aprenderam palavras e frases em inglês como *no oppression, wear a mask, be free, liberty, dream*, entre outros. Por meio do estudo com poemas em inglês, os participantes exploraram quem eles são, quem eles não são e quem eles desejam se tornar (HALL, 2015).

O ensino de inglês através dos textos literários conduz todos os envolvidos ao autoconhecimento e a formação da identidade. A literatura auxilia na formação da linguagem, criando identidades e comunidades (ECO, 2011). Nesse sentido, perguntamos aos aprendizes se gostariam de estudar a língua inglesa utilizando os textos literários e a aluna P10 afirmou: “Sim. Depois das oficinas comecei a gostar muito. Porque achei muito interessante e dinâmico”, o participante P7 diz: “Agora sim, pois gostei muito dos poemas e dos temas abordados, e das palavras novas que esses poemas apresentam” e o P8 contribui: “Depende do

professor, pretendo sempre aprender, então se o professor sentir confiança em passar de uma forma explicativa, divertida e dinâmica, gostaria sim”. Os aprendizes, de maneira geral, gostaram de aprender inglês através dos poemas, contudo alguns, como podemos ver na fala do P8, afirmaram que todo o aprendizado com esse tipo de texto dependerá da mediação do professor.

O professor tem o papel de mediar todo o processo ensino-aprendizagem do inglês com o uso dos textos literários. As aulas precisam ser bem planejadas e realizadas de maneira interativa, colaborativa e significativa. O professor de inglês como língua adicional deve conhecer a língua que está ensinando, gostar de ler e ver a língua como prática social. Como já mencionamos anteriormente, a escolha do texto deve ocorrer de forma cuidadosa e atrelada aos objetivos a serem alcançados. Ensinar as estratégias de leitura em língua adicional (BROWN, 2006; LEFFA, 2016) pode auxiliar os aprendizes no ato da leitura. A exploração de todo o potencial da literatura nas aulas de inglês somente poderá ser possível com a mediação do professor. A literatura não é uma receita mágica (HALL, 2005), porém pode se tornar com a (medi)ação do professor.

Como mediadora durante todas as oficinas com o texto literário em inglês posso afirmar que trabalhar com esses textos é um desafio, sobretudo na língua inglesa. Contudo, o poder de transformação que a literatura proporciona, tanto linguisticamente quanto internamente, nos leva a acreditar que é valoroso todo o esforço dedicado. Durante as sequências didáticas meus pontos de vistas se modificaram, minhas expectativas acerca da humanidade se ampliaram, meus conhecimentos sobre a língua e as culturas foram aprimorados, meu olhar crítico sobre os diversos tópicos discutidos se desenvolveu, enfim, após as oficinas afirmo que me transformei em um ser humano muito melhor que era. Tudo isso porque o “próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades” (COMPAGNON, 2009, p. 47). A literatura e a língua inglesa juntas potencializam uma à outra, auxiliando na formação holística dos seres humanos dispostos a serem melhores.

#### **4.4 - O efeito Emancipação**

No Brasil, o público preponderante nas escolas públicas regulares é formado por crianças e jovens que vivem em um contexto de fragilidades, permeado pela pobreza,

violência, drogas e criminalidade, e segundo Dubet (2004), as desigualdades sociais influenciam diretamente nas desigualdades escolares. O resultado dessa situação, são estudantes jovens que finalizam o ensino médio e não ingressam no ensino superior, isto é, não saem da situação de vulnerabilidade que para eles é, muitas vezes, imutável. Percebemos nesses alunos uma passividade diante das transformações que precisam realizar para que tenham uma vida digna e com qualidade. A educação é porta para essas mudanças e tem o poder de iluminar e diminuir a cegueira dos aprendizes.

A fim de compreender como os participantes da pesquisa se viam em relação aos assuntos supracitados, perguntamos durante a entrevista se eles se sentiam oprimidos. Surpreendentemente, 9 dos 12 alunos responderam que não há nada que os oprimem. Os 3 que afirmaram positivamente, demonstraram que a opressão sentida por eles advém de aspectos intrínsecos, como ansiedade e exigências pessoais, e não por questões sociais. Outro fato que nos chamou a atenção foi que 8 participantes alegaram não se sentirem limitados e dos 4 que se sentem, 3 afirmaram que os limites impostos pelos pais os fazem se sentirem presos. Tais informações demonstram que a grande maioria dos alunos das escolas públicas não estão conscientes das situações de vulnerabilidade, preconceito, subjugação e desrespeito que vivem. Não percebemos nas atitudes dos participantes a indignação e a criticidade necessárias para as mudanças que precisam alcançar. Desse modo, “o desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 71).

Diante da sociedade, alguns participantes se veem como seres em transformação que desejam um futuro melhor, como observamos, a partir do questionário de entrada, nas falas das alunas P3, P4 e P10, respectivamente: “Eu me vejo uma estudante, que quer se formar, trabalhar e ter uma vida melhor...”, “Como uma jovem que está estudando para conseguir um futuro melhor”, “Me vejo como uma pessoa que está em constante mudança em busca de conhecimento”<sup>35</sup>. No entanto, outros deles se enxergam apenas como “Um pequeno peão de muitos” (P7) e “[...] me vejo como algo em potencial, no momento não importa o que eu faça não irei influenciar em nada [...]” (P5). Em relação ao futuro, a maioria expressa ter boas expectativas, como a participante P12 “Ser formada em algo que eu goste, com uma renda financeira boa e sustentável”, o aprendiz P8 “Que tudo melhore e que tenhamos uma economia global justa e igualitária” e a aluna P11 “Conseguir um bom emprego, ter minha casa, minha família, etc.”. Porém, alguns poucos ainda não sabem o que farão, como o P9 “Eu não sei ainda o que vou fazer, tipo, meu trabalho” e a participante P6 “Nada a declarar”.

---

<sup>35</sup> Mantivemos a grafia original.



Todos os aprendizes afirmaram que desejam um bom emprego no futuro para que possam comprar uma casa e ter uma família, e que almejam estudar em uma faculdade. Inferimos através das falas desses alunos que ter um emprego é mais importante que ingressar na universidade pública e de qualidade. Infelizmente, este aspecto faz com que muitos alunos optem por trabalhar primeiramente, cessando a continuidade dos estudos, o qual limita suas atuações no mercado de trabalho. Este fato pode ser observado na fala do aprendiz P9: “Então, eu sou de uma família bem pobre. Eu não sei se eu vou fazer uma faculdade, é muito importante fazer uma faculdade, mas eu queria tá com um emprego bom já, entendeu? Que eu quero comprar uma casa pra minha mãe, meu pai, eu quero ficar rico professora, é isso aí”. A inércia de alguns educandos nos preocupa, visto que nosso desejo é que todos, sem distinção, tenham dentro de si ânsia de vencer os obstáculos, de terem uma profissão que os levará ao sucesso e de serem cidadãos dignos de respeito.

Jordão e Fogaça (2007) enxergam a sala de aula de LE como um lugar perfeito para o fomento da cidadania, dado que esse ensino pode focar na visão crítica e discursiva da realidade, bem como auxiliar os aprendizes a perceberem vontades verdadeiras e pretensas certezas como narrativas arbitrárias, e o poder como força em constante mudança. O professor de inglês, ao invés de se ver superior por possuir um conhecimento do colonizador e achar que o aprendiz é incapaz de aprendê-lo ou utilizá-lo para se emancipar socialmente, deve juntamente com o educando, estarem co-intencionados à realidade, na qual ambos são agentes críticos capazes de transformar seus contextos e de recriar este conhecimento (FREIRE, 1987). Precisamos, como professores de línguas, mostrar por meio do dialogismo e da ação pedagógica libertadora, que os desejos e sonhos podem ser realizados através da reflexividade e prática político-social. Através da nossa práxis, devemos introduzir paixão, emoção, uma corrente quente, em cada aprendiz (SANTOS, 2007) para que avancem rumo ao sentimento de colonizador e não de colonizado. A educação que celebra a transgressão faz dela uma prática da liberdade (HOOKS, 1994).

Em relação à liberdade, 50% declararam que desejam se sentir livres por diversas razões, como podemos verificar nas falas a seguir: “Sim, acho que em um momento todos queremos nos sentir livres de várias coisas.” (P12), “Sim. Da minha sensação de incapacidade, me sinto de mãos atadas em relação a certas coisas e quero poder mudar isso.” (P5), “Sim, dessa sociedade onde vivemos, porque são muitas pessoas desonestas...” (P3) e “Sim! Ter menos vergonha de falar inglês” (P1). Mais de 40% dos participantes afirmaram se sentirem livres no momento. Na entrevista, perguntamos qual o significado de liberdade para os participantes. Para eles, o conceito de liberdade está relacionado, principalmente, ao poder

de realizar os nossos desejos sem que haja nenhum impedimento, julgamento, desrespeito e preconceitos, observados nas suas falas abaixo (quadro 3).

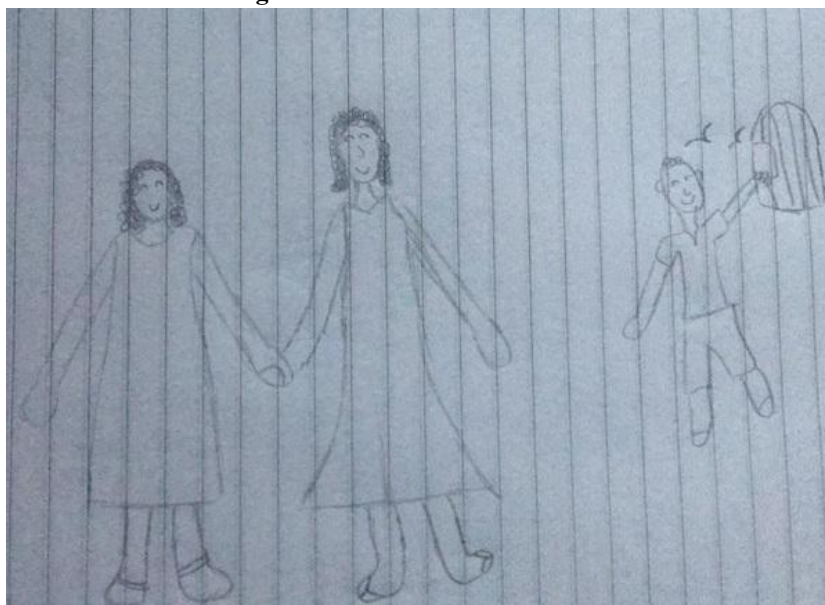
**Quadro 3 - Significado de Liberdade**

Participantes	Respostas
P1	Eu acho que é, tipo, a gente se sentir bem, tipo, se sentir livre pra fazer qualquer coisa, tipo, sem ser taxado , sem ter alguém no seu pé falando alguma coisa, você fazer o que você quer. Isso é liberdade.
P2	É... pra mim, por exemplo, ser livre daquilo né, por exemplo o vício que você tem ou algo que te prende tem muitos exemplos a, vamos se dizer, a depressão , algo que você tem, por exemplo ter liberdade. Tirar aquilo da tua vida né porque eu creio que não é tão fácil mas ... liberdade pra mim é isso né, ser livre daquilo que te incomoda ou algo do tipo.
P3	Liberdade significa pra mim quando a pessoa tá vivendo aquilo que ela quer. Liberta, sabe? Que ela tá lutando por aquilo que ela quer e ela é uma pessoa liberta, sem nada pra aprisioná-la.
P4	Sei lá, acho que viver o que a gente quer, sem ter medo de nada.
P5	Pra mim liberdade é poder fazer o que quiser sem precisar depender dos outros. Tipo, ter essa liberdade para fazer o que você quiser, não sei explicar muito bem. Acho que eu poderia fazer viagens pra onde eu quisesse, sair com os amigos, passar algum tempo com a família, sem depender de outras coisas, principalmente na vida adulta que você depende do trabalho de sempre estar lá, aí você não pode, por exemplo, ir pra onde você quiser porque você sempre vai ter seus horários de trabalho, ou algo assim.
P6	Ir e vir em qualquer lugar sem alguém implicar ou algo assim
P7	Então, pra mim liberdade é algo que você, por exemplo, liberdade é algo que você pode fazer sem as pessoas te julgarem, algo que você pode tá fazendo ali que não vai ser errado, não vai ser ninguém vai te julgar, por exemplo você pode escolher o gênero que você quiser, pode pintar o seu cabelo da cor que você quiser, você pode mudar sua pele do que você quiser que ninguém vai te julgar, ninguém vai vim tá fazendo nada de mau a você. É pra mim liberdade é você fazer suas escolhas sem que as pessoas, elas interfiram, de alguma forma [...]
P8	Professora, tem diversos tipos de liberdade, tem liberdade cultural, liberdade com que a gente convive com o livre-arbítrio [...] Liberdade pra mim seria a expressão do que a gente fosse fazer com menos preconceito, com as pessoas aceitando né, não falando o que é certo ou errado, mas com que elas compreendessem melhor o que que a gente queria dizer porque a gente tem muito disso [...]
P9	Pra mim liberdade é fazer o que quiser, tipo, ah eu quero mudar dessa cidade, eu vou mudar, ou então eu quero, eu falo alguma coisa na internet e as pessoas não vim xingar ou alguém sei lá. Tipo, ter uma liberdade de expressão, uma liberdade pra tudo.
P10	Bom, pra mim liberdade é o ato de se sentir livre, mas liberdade também ela exige responsabilidade né, porque toda ação tem uma consequência e a gente tem que tá responsável pelas nossas consequências, dos nossos atos também.
P11	Liberdade pra mim é tipo, uma pessoa que gosta de ser solta, ela não gosta de ficar muito tempo presa, tipo, em casa, ela gosta de sair, e essas coisas.
P12	(Não respondeu).

Notamos, por meio da entrevista, que a liberdade para os aprendizes está mais conectada com o respeito e a moralidade. É nesse contexto que a escola amplia seu papel, porque o ambiente escolar é permeado por interatividade e relacionamento, aspectos estes fundamentais para a educação moral. Segundo Piaget (1996, p. 20), “[...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo de educação moral”, desse modo, a literatura nas aulas de língua inglesa educa com luzes e sombras (CÂNDIDO, 1972) e suscita mudanças morais que resultam em liberdade individual e coletiva. Foucault (2004) ressalta que a libertação possibilita novas relações de poder, nas quais serão controladas pela prática da liberdade. Tal prática constitui-se um direito de todo indivíduo e deve ser efetuada na sala de aula.

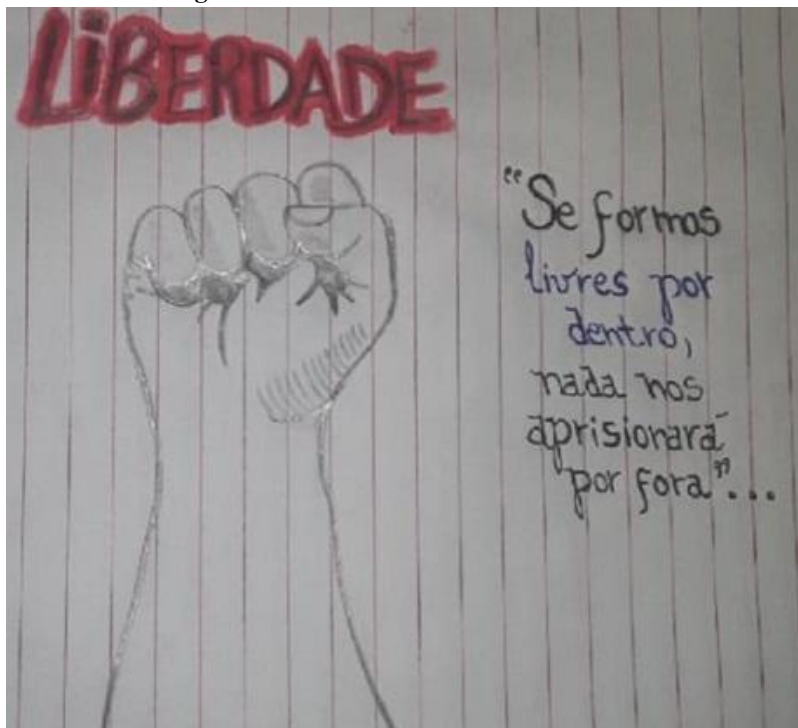
Ao trabalharmos, durante as oficinas, com o poema *Sonnet to Liberty*, do autor Oscar Wilde, pedimos aos aprendizes que expressassem por meio de um desenho a visão que possuem de liberdade. Os desenhos coadunam com o mote discutido anteriormente relacionado ao respeito e a moral, como podemos ver nos desenhos abaixo:

**Figura 6** - Visão sobre liberdade - Aluno P1



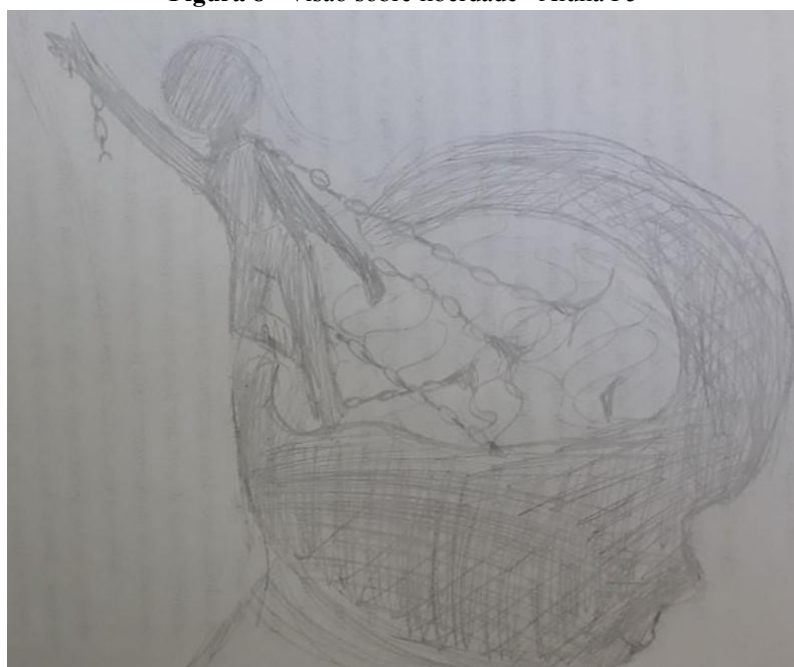
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Figura 7** - Visão sobre liberdade - Aluna P3



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Figura 8** - Visão sobre liberdade - Aluna P5



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Sobre o desenho do participante P1, o aluno explica que “são duas mulheres que estão livres para amar umas às outras e um menino soltando pássaros”, sobre o segundo desenho, a aprendiz P3 afirma que “representa a luta, pra gente correr atrás daquilo que a gente quer e lutar para a gente viver aquilo que a gente quer”, e sobre o último desenho, a aprendiz P5 diz que “as pessoas são presas nas suas cabeças, têm correntes nas suas próprias mentes”. No momento da exposição e explanação dos desenhos, os aprendizes se sentiram muito à vontade e puderam refletir mais sobre a importância da liberdade atualmente. Na Contextualização dessa sequência didática, voltada para o tema Liberdade, os participantes escreveram poemas em inglês, os quais funcionaram como prática da língua inglesa, da manifestação dos seus sentimentos e de motivação para todos os outros alunos. Apresentamos abaixo alguns desses poemas como exemplificação<sup>36</sup>.

Freedom!  
Freedom is good but  
demands responsibility because  
every action has a reaction.

Freedom is being able to say no  
to what is not good for you and for those who are convenient.

Freedom is the space that  
happiness needs, so, then,  
make up your mind! (P10)

Never let people steal  
Your freedom, because  
Without It, life IS meaningless.  
Live free and happy  
Like a bird in a Forest.  
Take your freedom  
That IS rightfully yours,  
Or die trying. (P9)

Liberty  
To be free is not to be a slave to the faults of the past or the concerns of tomorrow.

To be free is to have time for the things you love. It is embracing, surrendering,  
dreaming, starting all over again.

To be free is to let yourself live and not worry about the rules of life.

Be free and release all your emotions and feelings.

---

<sup>36</sup> Tradução dos poemas em Anexo 2.

But above all, to be free is to have your self-love. (P12)

Todos desejamos a liberdade, pois, permeada pelo respeito a si e ao outro, ela nos permite sermos felizes de acordo com nossos desejos e vontades. Este aspecto está evidente nas falas e produções dos participantes. Nesse sentido, qualquer ensino que esteja sendo contrário a isto, “implica na negação do homem abstrato isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1987, p. 40). A educação problematizadora e libertadora de Paulo Freire pode ser colocada em prática através dos textos literários, como observamos durante as oficinas. É possível afirmar que os participantes que não se sentiam livres, finalizaram nossos encontros com, no mínimo, o desejo mais intenso de alcançar o que desejam, visto que o estudo do poema do Oscar Wilde, as discussões acerca da liberdade, as explanações dos poemas dos colegas, e a produção dos textos, foram uma maneira de se sentirem menos escravos e experimentar os riscos da liberdade (LLOSA, 1990).

No questionário de saída, os aprendizes foram indagados se se sentiam mais livres após o estudo dos poemas em inglês, e as principais respostas foram: “Sim, a leitura e produção de poemas ajudou a me sentir mais livre a respeito dos meus pensamentos e sentimentos.” (P5), “Sim!! Eles me ensinaram muitas coisas, tanto na língua quanto na vida.” (P1), “Sim, antes eu não me sentia livre para falar, me expressar e nem falar sobre meus sentimentos, mas hoje eu me sinto livre para falar o que eu sinto e dar minha opinião sobre algumas situações.” (P4) e “sim, minha mente ficou com mais ideias.” (P9). Interessante observar que os aprendizes se sentiram mais empoderados cognitivamente, psicologicamente e emocionalmente (FREIRE; SHOR, 1986; KLEBA; WENDAUSEN, 2009). Todo esse desenvolvimento refletirá nas suas vidas e, conseqüentemente, na sociedade.

Ao estudarmos o texto *We wear the mask*, de Paul Laurence Dunbar, alguns educandos se identificaram com o poema e declararam utilizarem “máscaras” para esconder seus sentimentos mais profundos, como podemos depreender nos desenhos:

**Figura 9** - My mask - Aluno P8



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Figura 10** - My mask - Aluno P1



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Durante a explanação sobre seus desenhos, tanto o aluno P8 quanto o P1 afirmaram que vivemos em uma sociedade na qual precisamos fingir ser o que não somos. Muitos participantes explicaram que não expressam seus sentimentos, sobretudo os de tristeza, com o intuito de não serem julgados por seus familiares e amigos. Segundo eles, as “máscaras sociais” são necessárias, porém adoecem ao mesmo tempo. Mais uma vez observamos o

quanto a literatura é fundamental no processo de formação dos seres humanos porque ela humaniza e satisfaz a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade (CÂNDIDO, 2011). Notamos que ao lerem e analisarem o poema *We wear the mask*, os aprendizes refletiram criticamente sobre a sociedade e o papel de cada um diante dela. Nesse sentido, ler textos literários em inglês, neste caso, desta pesquisa, estimula os alunos a refletirem e se conscientizarem de fatos sociais, políticos e históricos que envolvem tais textos.

Quando questionados na entrevista sobre a sociedade que desejam viver, os participantes foram unânimes ao afirmarem que querem uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. Sobre o tópico, a aluna P6 diz “Uma sociedade sem preconceitos, sem julgamentos, sem privações.”, o participante P9 contribui “Eu desejo uma sociedade melhor, tipo, sem roubo, sem maldade né, que o Brasil é meio difícil, pá. Mas eu desejo sem preconceito também com cor, corpo, essas coisa. Eu desejo viver nessa sociedade assim, mas é difícil.” (transcrição literal) e a participante P10 declara “Bom, tipo a sociedade ideal pra mim é uma sociedade que todo mundo se vê igual, ninguém é melhor que ninguém, e aceitando uns aos outros né porque a sociedade que a gente vive hoje em dia é muito desrespeito, desigualdade e eu queria que isso mudasse.” Verificamos que todos os aprendizes têm o desejo de viver em uma sociedade muito melhor da que estamos vivendo atualmente. O mais interessante é que, quando questionados sobre como eles podem contribuir para essa sociedade que desejam, todos se responsabilizaram por essa construção: “É o que eu posso tentar fazer pra mudar é me mudar primeiro. É a única coisa que no momento eu acho, eu posso acabar servindo de inspiração para outras pessoas que vão querer ser mais gentis ou menos racistas, preconceituosas, essas coisas.” (P5), “Bom, eu acho que tipo o posicionamento, né, tipo, muitas vezes a gente fica com medo de se posicionar com alguma coisa, com medo das opiniões das outras pessoas. Eu acho que, tipo, impor respeito também ajudaria a compor essa sociedade.” (P10), “Estudando e me desenvolvendo como uma pessoa melhor.” (P6). O fato de os alunos ansiarem por uma sociedade melhor e se sentirem parte dessa transformação, nos faz refletir como educadores sobre nossa atuação em um contexto fértil para alcançar as mudanças que desejamos. “Se as possibilidades existem, a luta ganha maior cabimento e se torna mais esperançosa, apesar de tudo o que o nosso tempo apresenta de negativo (CÂNDIDO, 2011, p. 170).

Nós, professores de língua inglesa, não podemos esquecer que a sociedade instala suas violências em um conjunto de regras (FOUCAULT, 1984) nas quais a maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras está sendo dominado. Nesse exercício reflexivo, ensinar o inglês unicamente para a comunicação não satisfaz. A contestação a submissão e a privação pode ser



fomentada por meio da literatura (COMPAGNON, 2009) nessas aulas, motivando, assim, a emancipação desses aprendizes. Esclarecemos que não abstermos a atuação dos aprendizes no processo de emancipação, visto que sem sua participação ativa, tal resultado não será possível. A emancipação, bem como todo aprendizado, é resultado de uma caminhada de mãos dadas realizada pelo educador e educando, engajados rumo à transformação individual e coletiva. Desse modo, a literatura é um convite à emancipação, porque é exercício da liberdade (SARTRE, 2004).

No estudo do texto *Still I Rise*, da Maya Angelou, os participantes se sentiram muito motivados a superarem seus medos, angústias, sofrimentos, principalmente, quando assistiram o documentário sobre a vida da autora e relacionaram com a nossa realidade. Por ser um poema mais contemporâneo, comparado com os anteriores, a compreensão dos vocábulos em língua inglesa ocorreu de maneira menos complicada. Sobre o estudo desse poema a aluna P7 afirmou: “Depois de ler o texto da Maya Angelou, passei a ter mais confiança.” Observamos que o poema serviu como elemento motivador para aprender o inglês e para vencer os desafios individuais e sociais. Ademais, os aprendizes se sentiram entusiasmados para motivar outras pessoas através dos poemas escritos por eles, como podemos verificar em alguns deles<sup>37</sup>:

You are capable  
Overcome barriers and go beyond.  
Believe that it is possible and achieve it.  
Don't ever give up.  
Overcoming challenges, always.  
Hope and believe in the best.  
You are far more capable than you think. (P12)

Nothing is perfect, so the pencil has an eraser. Trying to be strong is not enough and trying is not about overcoming yourself. Frustrations, disappointments and demotivations are not stronger than you. (P4)

GET UP  
You wake up tired  
Get up.  
so early, a problem wait for you  
get up, and solve it.

Get up, because no one sees opportunities with their heads down.  
Many remain seated, in their comfort zone.  
They let it pass like a fool.

You Can't live life seated.  
Because your responsibilities weigh.  
And you have to get up to carry them.

---

<sup>37</sup> Tradução dos poemas em Anexo 3.

And they will not be made for free.

Even with all the hate in the world on your back  
Get Up.  
Go forward to the unknown.  
Find out what they haven't discovered yet.

And when they realize.  
Will be Fascinated by your achievement.  
because they remained seated  
And you have always been up for everything. (P9)

Os poemas escritos pelos participantes demonstram que, embora tiveram que utilizar do auxílio do tradutor eletrônico e dicionários, muitos termos empregados nos seus textos foram aprendidos nos poemas que estudamos nas sequências didáticas anteriores e nos poemas da Maya Angelou. Outro aspecto que nos chamou atenção foi o alto grau de engajamento depositado por eles nos poemas. A cada palavra escrita podemos sentir suas frustrações, suas expectativas, seus desejos, sobretudo, a vontade de ajudar o outro. A literatura em inglês permitiu com que esses aprendizes aprimorassem as habilidades linguísticas e expressassem seus sentimentos, opiniões e anseios. O resultado é que “uma vez engajado no universo da linguagem, não pode nunca mais fingir que não sabe falar [...]” (SARTRE, 2004, p. 21-22). Dessa forma, a literatura nas aulas de inglês contribui para a prática educacional de uma LE para além de capacitar o aprendiz a utilizar a língua para fins comunicativos (BRASIL, 2006). As práticas pedagógicas implementadas durante as oficinas permitiram aos aprendizes compartilhar seus sentimentos e opiniões, e expressar seus desejos, pois a literatura é extremamente rica em múltiplos significados, acelerando, assim, o aprendizado da língua inglesa (LAZAR, 1993).

Os educandos conseguiram, por meio do estudo dos poemas escritos por poetas estrangeiros, analisar as diversas culturas expressas nos textos e ampliar seus olhares em relação a elas e suas próprias culturas. Perceberam que os problemas sociais como racismo, opressão e preconceito não existem somente no Brasil, mas são vivenciados por todos os seres humanos. Sobre este aspecto, Mota (2010, p. 110) assegura: “Valer-se de textos de outros países e línguas para abordar temas locais é uma forma de mostrar que o local dissolve-se no global e que as fronteiras entre os países atenuam-se diante de entrecruzamentos transculturais que caracterizam qualquer civilização”. Ter o olhar em relação a humanidade de igualdade nas suas diferenças é algo que os poemas em inglês possibilitaram a todos nós envolvidos durante os estudos nesta pesquisa.

O aprendizado do inglês aconteceu através do desenvolvimento da criticidade. Os participantes foram conduzidos a questionarem sobre suas inquietações, os problemas sociais existentes e as relações humanas. Houve um envolvimento ativo dos aprendizes na interpretação dos poemas, inferências, traduções, negociações de significados, interação e envolvimento imaginativo (DASKALOVSKA; DIMOVA, 2012), promovendo o aprendizado da língua estudada. Nesse contexto, perguntamos aos alunos se eles observaram que aprimoraram a criticidade através do estudo de inglês com poemas, e a maioria respondeu que sim, conforme vemos nas seguintes falas: “Creio que sim, pois vemos que nossos olhares mudam em relação a sociedade opressora em que vivemos.” (P8), “Sim, passei a enxergar e analisar mais a opiniões das pessoas, enxergando o mundo de uma maneira diferente.” (P7) e “Sim... Pois, comecei a me impor melhor.” (P10). Essas afirmações, bem como a incrível produção dos poemas em inglês por esses aprendizes, nos comprovam que a literatura nas aulas de inglês auxilia no aprendizado da língua e na transformação dos seres envolvidos.

Acreditamos que a emancipação na prática acontece como um resultado da movimentação das bases que formam todo ser, isto é, das mudanças de perspectivas em relação a tudo o que nos cerca e nos forma. Em relação a este ponto, a literatura desenvolve um excelente papel, diga-se de passagem. Nosso objetivo nesta investigação era promover a emancipação desses alunos por meio do estudo de textos literários em inglês. Não temos como comprovar que os aprendizes se emanciparam através das suas ações rotineiras, porém podemos comprovar que seus olhares se ampliaram, suas crenças estremeceram, suas motivações foram aguçadas, seus desejos foram alimentados, seus sentimentos foram valorizados e suas concepções de respeito, igualdade e liberdade foram renovadas. Estes elementos podem ser notados nas palavras dos alunos quando responderam ao questionamento “Você mudou o seu olhar ou seus hábitos depois das aulas de inglês com poemas?": O aluno P8 diz “Não vou dizer que mudei, porém eu aprimorei o jeito de olhar as coisas.”, a aluna P12 afirma “Sim, aprendi a respeitar muito mais as pessoas.”, a participante P4 contribui “Meus hábitos não muito, mas a minha forma de olhar algumas situações, sim.” e o P7 complementa “Não, pois na maioria eu já tinha opinião formada, e somente a fortaleci e discuti mais casos como aqueles.”. A literatura realmente humaniza e liberta dos aprisionamentos emocionais e psicológicos, além de possibilitar o aprendizado da língua adicional de maneira fruitiva. Rildo Cosson (2014) nos lembra que a literatura tem o papel de nos ajudar a experienciar a liberdade de um mundo de palavras enquanto nos concede palavras para dizer o mundo e a nós mesmos.

Como professores de língua inglesa temos a função de, através da linguagem, gerar a inquietação por meio da criticidade e, assim, auxiliar na emancipação dos aprendizes com o intuito de alcançar a realização plena. Para os participantes, os educadores de língua inglesa podem ajudá-los a aprender a língua e a se tornarem mais críticos das seguintes formas: “Olha, tipo, eu acho que pode trazer, igual no inglês, usar textos que, tipo, tenham uma mensagem, tipo, da gente evoluir, sabe? E que é pra gente ficar pensativo, tipo assim, pensar nisso, só que em inglês, sabe? (P1), “Eu acho que dessa maneira que a senhora tá fazendo é uma maneira que tipo, eu nunca tinha visto antes sabe, de ao mesmo tá ali ensinando inglês e tá tornando tipo, uma crítica, e opiniões diferentes também eu acho bem legal essa forma que a senhora tá lidando com o inglês.” (P10), “Eu acho que, em minha opinião, ter mais aulas nas escola né, porque normalmente a gente tem poucas aulas e também são poucas horas aí a gente não consegue estudar tudo aquilo que a gente, vamos dizer assim, tudo aquilo que a gente quer sabe?” (P3) e “Os professores eles têm diversos meios de desenvolvimento com o aluno, eles têm as aulas práticas [...] vocês trabalhem com diversas metodologias diferentes que abranjam esse meio de engraçado e ao mesmo tempo ser importante na vida do aluno.” (P8). É visível nas falas dos participantes que o professor tem papel fundamental no processo de aprendizado da língua e da formação deles como cidadãos.

Não somos idealistas, como declara Umberto Eco (2011), em acreditar que a literatura, juntamente com a língua inglesa, irá suprir as necessidades básicas de alimentação e saúde. Contudo, é certo que através dessa educação há grandes chances de haver renascimentos que levem ao alcance ferramentas necessárias para a concretização de uma vida permeada pelo respeito e humanização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de língua inglesa passou por diversas mudanças no mundo inteiro. No Brasil, com o auxílio de pesquisas como esta, o ensino desta língua adicional avançou, porém, ainda caminha a passos lentos. As políticas públicas voltadas para esta área são quase inexistentes, assim, a busca por melhorias no processo ensino-aprendizado de inglês nas escolas públicas brasileiras deve ser uma constante de nós professores. Podemos afirmar, por meio deste estudo, que os documentos oficiais que norteiam o ensino regular, como os PCN e a BNCC, auxiliaram, consideravelmente, para que o ensino de inglês ganhasse mais espaço e visibilidade. Os documentos normativos mais recentes enfatizam a importância do ensino de LE voltado para a formação cidadã dos sujeitos (BRASIL, 2006), sob uma perspectiva

sociocultural e crítica (BRASIL, 2010), aprofundando o entendimento sobre o mundo (BRASIL, 2018).

Embora os documentos normativos defendam um ensino de LE inovador e emancipador, verificamos que, infelizmente, essa prática insiste em ter como foco o ensino da gramática. A língua inglesa, obrigatória, desde o 6º ano do ensino fundamental, é ensinada, frequentemente, com o intuito de desenvolver as habilidades linguísticas e comunicativas. Através deste estudo, ficou evidente que os principais assuntos estudados nas aulas de inglês são os gramaticais, sobretudo, o Verbo To Be. Ademais, a leitura é uma das habilidades mais desenvolvidas na sala de aula de LE, contudo, majoritariamente com o enfoque no aprendizado do sistema da língua. Apesar do ensino de inglês estar preso aos métodos antigos, como o Método Gramática e Tradução, os aprendizes demonstraram gostar dessa língua adicional. Todos os participantes desta investigação reconheceram o inglês como língua global e estão conscientes da relevância do seu aprendizado para sua vida profissional e pessoal.

Um dos aspectos que dificulta o aprendizado de língua inglesa nas escolas públicas, externados pelos alunos e evidenciado por nós professores de inglês, é o pouco tempo destinado a essa disciplina. Nos nossos encontros, realizamos as oficinas seguindo os mesmos 50 minutos semanais destinados às aulas no ensino médio. Alguns aprendizes, como a aluna P3, afirmaram que o tempo das aulas de inglês não são suficientes para que ocorra um aprendizado mais efetivo e significativo. Diante disso, é notório a urgência do aprendizado de inglês no mundo globalizado no qual estamos inseridos, entretanto, as mudanças necessárias para alcançar este objetivo não ocorrem na mesma velocidade que a contemporaneidade exige. As políticas públicas voltadas para o ensino de línguas adicionais no Brasil são uma necessidade e precisamos lutar por elas, caso contrário, somente aqueles que podem pagar por um curso de inglês terão seus “passaportes” para viverem com qualidade nessa sociedade (FINARDI, 2016).

Nesse contexto, a literatura serve para o ensino de inglês como “uma luva”, visto que ela tem elementos capazes de potencializar e enriquecer o aprendizado dessa língua adicional. A literatura, pelo seu poder de humanizar, educar e emancipar, possibilita que, mesmo nesse cenário desmotivador, o inglês seja aprendido de maneira agradável, frutiva e significativa. Visto que os alunos expressaram gostar da literatura, a junção com o inglês não se configura um processo doloroso, ao contrário do que muitos professores imaginam. Contudo, ressaltamos que essa prática é desafiadora por requerer dos educadores uma práxis que não foi desenvolvida durante a formação e pela literatura possibilitar múltiplas interpretações e

significados. Por essas razões, observamos por meio das falas dos participantes que a literatura não está presente nas aulas de inglês. A leitura é uma das habilidades mais desenvolvidas nessas aulas, mas não através dos textos literários. São leituras, muitas vezes, descontextualizadas, cujo objetivo principal é o ensino gramatical.

A literatura nas aulas de inglês possibilita o aprimoramento dos aspectos gramaticais. Porém, este não é o seu único fim. O texto literário é motivador e expõe o aprendiz a outras culturas (LAZAR, 1993). Os participantes desta pesquisa se sentiram muito motivados ao aprenderem inglês com poemas e analisaram os contextos culturais dos autores estrangeiros expressos nos textos, relacionando-os com a sua cultura. Este fato permitiu com que os alunos ampliassem seus conhecimentos culturais em relação ao outro e a si mesmo. Vale lembrar que a escolha dos textos que serão utilizados nas aulas de línguas adicionais deve ser realizada cautelosamente pelo professor. O texto deve estar de acordo com o nível linguístico dos aprendizes, bem como fazer sentido para o público alvo. O professor precisa ter os objetivos bem estabelecidos e uma abordagem que desafie o aprendiz, mas ao mesmo tempo que permita-o utilizar seus conhecimentos prévios. Caso contrário, o uso do texto literário poderá frustrar o aprendiz.

O poema, gênero utilizado neste trabalho, é uma boa opção para iniciar a prática com textos literários em inglês, pois configura-se, na maioria das vezes, como textos curtos e com tópicos interessantes que chamam a atenção do aluno e permitem o aprendizado de diversos vocábulos na língua estudada. Comumente, a linguagem poética está relacionada com as vivências dos alunos (CÂNDIDO, 1996) e já faz parte do cotidiano deles através das músicas, como o Rap. Dessa forma, a leitura em inglês será mais prazerosa e significativa. Os poemas utilizados nesta pesquisa foram fundamentais para que os alunos aprendessem novos vocabulários, praticassem a escrita, discutissem sobre diversos assuntos, expressassem seus sentimentos e opiniões, e aprimorassem a criticidade e a reflexividade. Os alunos, por nunca terem estudado inglês através de textos literários, se sentiram surpreendidos o quanto o estudo dos poemas os auxiliaram a aprender o inglês de forma fruitiva e transformadora. Todos ficaram encantados ao conhecerem a vida e obras de autores estrangeiros e poderem relacionar os seus conhecimentos culturais prévios. Podemos afirmar que trabalhar com poemas em inglês foi uma experiência rica e significativa.

Visto que nosso objetivo com este trabalho era promover a emancipação desses jovens por meio do texto literário em língua inglesa, os poemas foram escolhidos com base nesse intuito. Durante todo o processo de aprendizado de inglês com esses poemas, nossa perspectiva em relação ao inglês estava além do seu aprendizado meramente linguístico.

Compreendemos esse ensino como uma maneira de auxiliar os aprendizes a se libertarem das suas condições, muitas vezes, de opressão e vulnerabilidade, já que entendemos a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1965). O aprendizado de inglês para esses alunos deve ser realizado como uma tentativa incessante de mudanças de atitudes, a fim de se transformarem em cidadãos humanizados e dignos de respeito e qualidade de vida. O desenvolvimento da consciência crítica é o primeiro passo para esses aprendizes questionarem toda e qualquer imposição e subjugação.

Notamos que a maioria dos jovens não estão conscientes de suas situações vulneráveis, seja porque não possuem nenhuma referência de transgressão ou por serem referências que perpetuam um ciclo de passividade. Seus desejos em relação aos seus futuros são bons, porém são apáticos e sem força. Como educadores, temos o papel de injetar energia e coragem nessas vontades para que não fiquem somente no campo dos sonhos, mas sejam concretizadas. Não podemos fugir à discussão criadora (FREIRE, 1965), mesmo que a libertação seja como um parto doloroso (FREIRE, 1987). A literatura, juntamente com o inglês, é força motora para os alunos que ainda estão “cegos” em uma sociedade permeada pelo desrespeito, opressão e desigualdades. Estamos de acordo com Cox e Assis-Peterson (2001) quando afirmam que os professores de inglês não podem deixar de agir criticamente em relação à prática do ensino dessa língua adicional. De fato, nós professores somos agentes mediadores capazes de fomentar a promoção da emancipação social desses alunos.

O diálogo com a literatura permite um ensino de inglês que ultrapassa os limites linguísticos. Os alunos, além de aprender a se comunicar na língua, passam a refletir sobre suas ações na coletividade, a reconhecer suas emoções, a respeitar as diferenças, a se formar como ser humano capaz de se melhorar e, conseqüentemente, melhorar a sociedade. A emancipação social não se constitui uma certeza no estudo de inglês através da literatura, mas pode ser iniciada através dos pensamentos críticos e reflexivos que este estudo proporciona. Segundo Zigmunt Bauman (2001, p. 62), “o trabalho do pensamento crítico é trazer à luz os muitos obstáculos que se amontoam no caminho da emancipação”. São esses obstáculos que precisamos eliminar, junto com os aprendizes, sendo os conhecimentos de língua inglesa e literatura uma das maneiras eficazes de isto acontecer.

Concluimos, por meio deste estudo investigativo, que o ensino de inglês com textos literários promove a emancipação social dos jovens alunos, porque auxilia os envolvidos a refletirem criticamente sobre si mesmo e o outro, sobre a sociedade e as vicissitudes geradas por ela, a valorizarem suas qualidades e melhorarem suas atitudes como cidadãos, enfim, conseguem, aos poucos, tirarem o véu da cegueira e enxergarem quem são e quem desejam

ser. Nesta pesquisa, conseguimos vivenciar na prática o seguinte pensamento de Compagnon (2009, p. 26): “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo”. Para todos os participantes, as experiências pedagógicas neste trabalho os auxiliaram a desenvolver o olhar crítico em relação aos tópicos discutidos, como preconceito, opressão e liberdade, a darem suas opiniões e auxiliarem através da escrita outras pessoas a se emanciparem.

Ressaltamos, novamente, que o ensino de inglês, em conjunto com a literatura, com foco na prática social somente é possível com o engajamento do educador em todo o processo. A mediação do professor é imprescindível para que os alunos vejam que através desse aprendizado suas perspectivas serão transformadas e suas atitudes renovadas, por conseguinte, suas vidas poderão seguir um rumo totalmente diferente da que vemos na maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras: criminalidade, pobreza e vulnerabilidade. O professor tem que acreditar que a literatura nas aulas de língua inglesa tem o poder de “abrir os olhos” dos aprendizes e dar esperanças de um mundo melhor e mais justo. Tal crença e dedicação farão com que a emancipação seja o resultado de uma práxis voltada para o empoderamento e o letramento crítico. Sabemos de todos os desafios enfrentados pelos professores de línguas adicionais no Brasil, os quais foram discutidos nesta pesquisa, contudo, a não tentativa é não compreender a linguagem como poder e aceitar passivamente toda forma de opressão social. Devemos acreditar que a ficção literária enriquece e completa nossa existência, além de compensar nossa trágica condição de desejar e sonhar sempre mais do que podemos alcançar (LLOSA, 1990).

Esperamos que esta pesquisa possa enriquecer as práticas pedagógicas dos professores de línguas adicionais, especialmente os de língua inglesa, da mesma maneira que engrandeceu a minha forma de mediar o conhecimento aos alunos da escola pública. Todo este trabalho transformou o meu ser como sujeito social e, sem dúvida, transmutará todo e qualquer educador que aceite o desafio de mergulhar no ensino de inglês através da literatura com foco na emancipação social. Desejamos, também, que esta investigação sirva de motivação e inspiração para o desenvolvimento de outras na área, pois são estes estudos que ajudam no aprimoramento do ensino de inglês no nosso país.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Notes to Literature**. New York: Columbia University Press, 1994.



ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Transformações necessárias na formação de professores de línguas. **Revista Eletrônica do GEPPELE**, v. 1, n. 1, p. 50-68, jul./nov. 2013. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53999/1/2013\\_art\\_mloalvarez.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53999/1/2013_art_mloalvarez.pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3º ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOOM, Harold. **Como e Por que ler?** Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. 5th ed. Boston: Person, 2007.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A Formação do Leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 20 nov. 1996. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>.

Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 21 nov.

2020.

BRASIL. Secretaria de Estado de Mato Grosso. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Ensino Médio. Cuiabá: SEDUC-MT, 2021. Disponível em:

[https://educacaomt.gov-my.sharepoint.com/personal/pedro\\_campos\\_educacao\\_mt\\_gov\\_br/Documents/DRC/0.%20Completo%20DRC-MT-EM.pdf](https://educacaomt.gov-my.sharepoint.com/personal/pedro_campos_educacao_mt_gov_br/Documents/DRC/0.%20Completo%20DRC-MT-EM.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Estado de Mato Grosso. Orientações Curriculares: Área de Linguagens. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010. Disponível em:

<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/LIVRO%20LINGUAGENS%20com%20ficha%20catalografica608956290587.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Brasília, 1998. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. O que é a Covid-19? Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 02 jul. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. Recomendação nº 061, de 03 de setembro de 2020. Recomenda que a retomada das aulas presenciais só ocorra depois que a pandemia estiver epidemiologicamente controlada e mediante a articulação de um plano nacional que envolva gestores e a sociedade civil. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, 2020. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1355-recomendac-a-o-n-061-de-03-de-setem-bro-de-2020#:~:text=DOWNLOAD%20VOLTAR-,RECOMENDA%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20061%2C%20DE%2003%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020,gestores%20e%20a%20sociedade%20civil>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em 11 jul. 2021.

BRITISH COUNCIL. Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo, 2014. Disponível em:

[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagempesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf). Acesso em: 28 nov. 2020.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5th ed. New Jersey: Pearson Longman, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH/USP, 1996.

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. *In*: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, n.9, v. 24, set. 1972.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella; MACHADO, Júlio César. **Metodologias Ativas: sequências didáticas**. 1º ed. São Paulo: FTD, 2016. Disponível em:

<https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Metodologias-Ativas-2-FTD-SEQUENCIAS-DIDATICAS.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

CELANI, Maria Antonieta. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. *In*: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORCHS, Margareth. O uso de textos literários no ensino de língua inglesa. Orientadora: Dra. Soraya Ferreira Alves. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em:

<http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2009/12/MargaretCorchs.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

COSSON, Rildo. Entrevista com o Dr. Rildo Cosson. [Entrevista concedida a] Begma Tavares Barbosa. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 4, n. 2, p. 130-134, jul/dez, 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/130-134-Entrevista-com-Rildo-Cosson.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem e Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/c\\_ana.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/c_ana.pdf). Acesso em: 25 julho 2020.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcinéia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Senso**, v. 7, n. 3, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924/553>. Acesso em 25 jun. 2021.

DASKALOVSKA, Nina; DIMOVA, Violeta. Why Should Literature be used in the Language Classroom? **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, v. 46, p. 1182-1186, 2012.

Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812014000>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DRISCO, James W.; MASCHI, Tina. **Content Analysis**. New York: Oxford University Press, 2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRO/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 20 out. 2021.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Sobre a Literatura**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

ESKEY, David E. Reading in a Second Language. *In*: HINKEL, Eli (Ed.). **Handbook of Research in Second Language teaching and learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis: the critical study of language**. 2 ed. New York: Routledge, 2010.

FINARDI, Kyria Rebeca. Language Policies and Internationalization in Brazil: the role(s) of English as an additional language. *In*: SCIRIHA, Lydia (org.). **International Perspectives on Bilingualism**. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2016. p. 79-90.

FINARDI, Kyria Rebeca. English as a Global Language in Brazil: a local contribution. *In*: GIMENEZ, Telma; EL KATRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões (orgs.). **English as a Lingua Franca in Teacher Education**. Boston: De Gruyter, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Coleção Ditos e Escritos V. Organização e Seleção dos Textos: Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: Em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIMENEZ, Telma. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? *In:* LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIMENEZ, Telma. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. *In:* LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GONZÁLEZ, Angela Maria Gamboa. Reading Comprehension in English as a Foreign Language Setting: Teaching strategies for sixth graders based on the interactive model of reading. **Fólios**, n. 45, p. 159-175, jan-jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n45/n45a12.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

HALL, Geoff. **Literature in Language Education.** New York: Palgrave Macmillan, 2005.

HALL, Geoff. Recent developments in uses of literature in language teaching. *In*: TERANISH, Masayuki; SAITO, Yoshifumi; WALES, Katie (Eds.). **Literature and language learning in the EFL classroom**. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2015.

HOOKS, Bell. **Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

IALAGO, Ana Maria; GERAES DURAN, Marilia Claret. Formação de Professores de Inglês no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 8, n. 23, p. 55-70, jul. 2008. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3967/3883>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

JAKOBSON, Roman. **Linguística, Poética, Cinema**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: Um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras: Estudos Linguísticos**, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906/770>. Acesso em: 10 abr. 2021.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Critical Literacy in the English Language Classroom. **D.E.L.T.A**, v. 28, n.1, p. 69-84, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/5482/14450>. Acesso em: 26 jan. 2021.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDHAUSEN, Águeda. Empoderamento: Processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 18, n.4, p. 733-743, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/16.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.



KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9 ed. Campinas: Pontes Editores, 1992.

KRAMSCH, Claire; HUA, Zhu. Language culture and language teaching. *In*: HALL, Geoff (Ed.). **Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. California: Pergamon Press, 1982.

LAJOLO, Marisa. O Texto não é Pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em Crise na Escola: As alternativas do professor**. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and Principles in Language Teaching**. UK: Oxford University Press, 2011.

LAZAR, Gillian. **Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers**. UK: Cambridge University Press, 1993.

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Eu não queria estar aqui: juventude, ensino médio e deslocamento. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 2, p. 609-627, abr./jun. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/nrSdRQhXpLpWGtQDpGLwnfP/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 14 jul. 2021.

LEFFA, Vilson J. **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas-RS: Educat, 2016.

LEFFA, Vilson. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas-RS: Educat, 2008.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Vanessa. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa (Orgs.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LEFFA, Vilson J.; BEVILÁQUA, André Firpo; KIELING, Helena dos Santos. O ensino da língua estrangeira em conflito: a busca de atitudes críticas conciliadoras. **Alfa**, São Paulo, v. 65, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/12628/10945>.

Acesso em: jan. 2022.

LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e Discurso no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LLOSA, Mario Vargas. **La verdad de las mentiras**. Peru: Seix Barral, 1990.

LLOSA, Mario Vargas. Literatura y política: dos visiones del mundo. Palestra proferida na Conferência Cátedra Alfonso Reyes, Monterrey (México), mai. 2000. Disponível em: [http://www.cervantesvirtual.com/portales/tecnologico\\_de\\_monterrey/681139\\_literatura\\_politica/](http://www.cervantesvirtual.com/portales/tecnologico_de_monterrey/681139_literatura_politica/). Acesso em: 22 mai. 2021.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MATO GROSSO. Decreto nº 407, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (2019-nCoV) a serem adotadas pelo Poder Executivo do Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 16 mar. 2020, p. 2. Disponível em:

<http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/Legislacao/legislacaotribut.nsf/7c7b6a9347c50f55032569140065ebbf/fa323b82aa0600ae0425852e003fb9d5?OpenDocument>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MATO GROSSO. Decreto nº 510 de 04 de junho de 2020. Dispõe sobre a manutenção da suspensão das aulas presenciais no âmbito da rede pública de ensino, em decorrência da pandemia causada pelo agente novo coronavírus - COVID-19, e dá outras providências.

**Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 3 jun. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-510-2020-mato-grosso-dispoe-sobre-a-manutencao-da-suspensao-das-aulas-presenciais-no-ambito-da-rede-publica-de-ensino-em-decorrencia-da-pandemia-causada-pelo-agente-novo-coronavirus-covid-19-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MATO GROSSO. Nota Técnica Conjunta SEDUC/SES/MT nº 001/2020, de 27 de julho de 2020. Disponível em:

<http://www.mt.gov.br/documents/8125245/0/NOTA+T%C3%89CNICA+CONJUNTA+SES-S EDUC-MT+N%C2%BA+001-2021+-+ASSINADA/97c42deb-5ccc-2a8d-544b-9f7da0fa135>

9. Acesso em: 05 jul. 2021.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: Lacunas e Interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na educação e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MAZZOCO, Bruno. Passagem para o Ensino Médio: tempo de mudança. **Nova Escola**, ed. 267, nov. 2013. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/232/passagem-para-o-ensino-medio-tempo-de-mudanca>.

Acesso em: 14 jul. 2021.

MEIRELES, Cecília. **Escolha o seu sonho**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: LILIAN, Bacich; TANZI, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402). Acesso em: 25 abr. 2021.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNAN, David. **Language Teaching Methodology: a textbook for teachers**. New York: Prentice Hall, 1991.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. História literária e ensino de literatura brasileira: As armadilhas curriculares. *In: Congressos de Leitura do Brasil - COLE*, 16., 2007, São Paulo, **Anais eletrônicos**. Unicamp: Alb, 2007. p. 1-10. Disponível em:

[http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss09\\_07.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss09_07.pdf).

Acesso em: 21 abr. 2021.

OLIVEIRA, Raquel Martins de; LAGO, Neuda Alves do. Documentos Oficiais e o Inglês no Ensino Médio Brasileiro: Um breve histórico. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-18, set. 2020.

Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2456>. Acesso em: 26 dez. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; PAGANO, Adriana Silvina. English in Brazil with an outlook on its function as a language of Science. *In: AMMON, Ulrich (org.). The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities*. New York: Mouton de Gruyter, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 09 dez. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. *In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAULINO, Graça. Leitura literária. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG/CEALE, p. 177-178, 2014. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 01 abr. 2021.

PERNA, Cristina Becker Lopes; MOLSING, Karina Veronica; RAMOS, Yadhurany dos Santos. Teaching and Learning English as an Additional Language: The Brazilian context. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 1-11, jan./jun. 2015. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/22239>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. *In*: MACEDO, Lino (Org.). **Cinco estudos da educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. Os Efeitos do Distanciamento na Leitura Crítica de Textos. *In*: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil; RAJAGOPALAN, Cristina. The English Language in Brazil: a boon or a bane? *In*: BRAINE, George (org.). **Teaching English to the World: history curriculum, and practice**. New York: Routledge, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, v. 2, n. 9, p. 206-216, ago./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é Literatura?** 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em:

<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>.

Acesso em: 26 dez. 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, jan. 2021. Disponível em:

[https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 11 jul. 2021.

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas Nacionais sobre o Ensino da Língua Inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares**.

Orientadora: Dra. Luciana Aparecida de Araújo. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado) -

Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2019.

Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181688/scaglion\\_lf\\_me\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181688/scaglion_lf_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 10 nov. 2020.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e Pedagogia: Reflexão com relances de depoimento.

In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Literatura e pedagogia:**

**ponto e contraponto.** São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação da Leitura do Brasil, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Descomplicando o ensino da literatura. *In:* ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto.** São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação da Leitura do Brasil, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e Pedagogia: interpretação dirigida a um questionamento. *In:* ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto.** São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação da Leitura do Brasil, 2008.

SILVA, Flávia Matias. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico PUC-Rio.** Rio de Janeiro, jan - jul. 2015. Disponível em:  
<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDFXXvmi>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SILVA, Luciana Severino da. O ensino de língua inglesa através da literatura: possibilidades para as aulas do ensino fundamental e médio. **Porto das Letras**, vol. 02, número especial, 2016. Disponível em:  
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2807>. Acesso em: 14 jan. de 2021.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Conteúdo e Didática de Alfabetização - Unesp**, p. 101-107, 2011. Disponível em:  
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção do “profissional reflexivo”na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411,

abr./jun. 2018. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5271/pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum: Human and social sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, July/Dec. 2014. Disponível em:

[https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/pdf\\_34](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/pdf_34).

Acesso em: 19 jun. 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOLENTINO, Magda Velloso Fernandes de. O texto literário no ensino de língua inglesa. *In*: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1998.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Aquisição de Leitura em Língua Inglesa. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

WHO; UNESCO; UNICEF. **Considerations for school-related public health measures in the context of COVID-19**. 14 set. 2020. Disponível em:

<https://www.who.int/publications/i/item/considerations-for-school-related-public-health-measures-in-the-context-of-covid-19>. Acesso em: 11 jul. 2021.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na Escola: Entre a democratização e o cânone. **Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em:

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, dez.

2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 20 jan. 2021.



ZILBERMAN, Regina. Mas por que não educa mais? *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação da Leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação da Leitura do Brasil, 2008.

## APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO ENTRADA

24/10/2021 20:28

Questionário 1

### Questionário 1

Pesquisa de Mestrado em Ensino - IFMT, intitulada "LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS: um caminho para a Emancipação Social de jovens".

**\*Obrigatório**

1. 1- Qual o seu nome? \*

---

---

---

---

---

2. 2- Qual a sua idade? \*

---

3. 3- Quanto é, aproximadamente, a sua renda familiar? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nenhuma renda.
- Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.045,00).
- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.045,01 até R\$ 3.135,00).
- De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.135,01 até R\$ 6.270,00).
- De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.270,01 até R\$ 9.405,00).
- De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 9.405,01 até R\$ 12.540,00).
- De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 12.540,01 até R\$ 15.675,00).
- Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 15.675,01).

24/10/2021 20:28

Questionário 1

4. 4- Você gosta das aulas de inglês na escola? Por quê? \*

---

---

---

---

---

5. 5- Na sua opinião, por que as aulas de inglês são obrigatórias? \*

---

---

---

---

---

6. 6- Você acha o inglês importante? Por quê? \*

---

---

---

---

---

7. 7- Existem palavras e/ou expressões em inglês presentes no seu dia-a-dia? Quais? \*

---

---

---

---

---

24/10/2021 20:28

Questionário 1

8. 8- Você gosta de ler textos em inglês? Justifique.

---

---

---

---

---

9. 9- Com qual frequência você lê textos em inglês? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sempre

Às vezes

Nunca

10. 10- Quais tipos de textos você prefere ler em inglês? Por quê? \*

---

---

---

---

---

11. 11- Você já estudou com textos literários nas aulas de língua inglesa na escola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Algumas vezes

Nunca

24/10/2021 20:28

Questionário 1

12. 12- Na sua opinião, o que é literatura? \*

---

---

---

---

---

13. 13- Você gosta de literatura? Por quê? \*

---

---

---

---

---

14. 14- Quais tipos de textos literários você prefere? Por quê? \*

---

---

---

---

---

15. 15- Você acha que o estudo da literatura é relevante? Justifique. \*

---

---

---

---

---

24/10/2021 20:28

Questionário 1

16. 16- Para você, os textos literários em inglês são: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Fáceis
- Razoavelmente fáceis
- Razoavelmente difíceis
- Difíceis

17. 17- Você gostaria de estudar inglês através de textos literários? Por quê? \*

---

---

---

---

---

18. 18- Como você se vê diante da nossa sociedade? \*

---

---

---

---

---

19. 19- Quais são suas expectativas para o seu futuro? \*

---

---

---

---

---

24/10/2021 20:28

Questionário 1

20. 20- Você tem vontade de se sentir livre de algo? O que seria? Por quê? \*

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO SAÍDA

24/10/2021 20:40

Questionário 2 Mestrado

### Questionário 2 Mestrado

Pesquisa de Mestrado em Ensino - IFMT, intitulada "LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS: um caminho para a Emancipação Social de jovens".

---

\*Obrigatório

1. 1- Qual o seu nome e turma? \*

---

2. 2- Qual bairro você mora? \*

---

3. 3- Qual sua raça? \*

---

4. 4- Você aprendeu inglês durante as oficinas com textos literários? O que você aprendeu? Se não, por que? \*

---

---

---

---

---

5. 5- Você gostou de aprender inglês com poemas? Por quê? \*

---

---

---

---

---



24/10/2021 20:40

Questionário 2 Mestrado

6. 6- O que você mais gostou das oficinas? Por quê? \*

---

---

---

---

---

7. 7- O que você menos gostou nas oficinas? Por quê? \*

---

---

---

---

---

8. 8- Qual texto mais lhe chamou a atenção? Por quê? \*

---

---

---

---

---

9. 9- Qual poeta/poetiza você mais gostou? Por quê? \*

---

---

---

---

---

24/10/2021 20:40

Questionário 2 Mestrado

10. 10- O que você aprendeu durante as oficinas? \*

---

---

---

---

---

11. 11- Você mudou o seu olhar ou seus hábitos depois das aulas de inglês com poemas? Descreva. \*

---

---

---

---

---

12. 12- Você mudou seu comportamento depois das atividades com poemas em inglês? Explique. \*

---

---

---

---

---

13. 13- O que foi mais difícil para você durante as oficinas? \*

---

---

---

---

---

24/10/2021 20:40

Questionário 2 Mestrado

14. 14- Você se sente mais livre depois das oficinas? Por quê? \*

---

---

---

---

---

15. 15- Você gostaria de estudar inglês com textos literários? Por quê? \*

---

---

---

---

---

16. 16- Você se tornou mais crítico depois das aulas de inglês com poemas? Por quê? \*

---

---

---

---

---

17. 17- Você acha que as aulas de inglês com textos literários são mais agradáveis? Por quê? \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

<https://docs.google.com/forms/d/1M4mgCjQ6vVW-tQDXseWFwobTGIT475r-9sGvHyUVRVU0/edit>

4/5

### APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Como são suas aulas de inglês na escola?
- 2) Você sente que aprende nas aulas de inglês?
- 3) Quais dificuldades você encontra para aprender inglês?
- 4) Quais são os assuntos mais ensinados nas suas aulas de língua inglesa?
- 5) Você acha que o inglês é uma língua global? Por quê?
- 6) Em quais momentos você tem contato com o inglês?
- 7) Como você acha que o aprendizado de inglês pode lhe auxiliar na sua vida?
- 8) Você tem lembranças do uso de textos literários nas aulas de inglês? Como foi essa experiência?
- 9) Esses textos foram retirados do livro didático ou de outra fonte?
- 10) Você se sentiu confortável ao lidar com esses textos em inglês? Por quê?
- 11) Você acha que os textos literários permitem você refletir sobre si mesmo e a sociedade? Por quê?
- 12) Você gostaria de ter mais textos literários nas aulas de inglês? Por quê?
- 13) Como você gostaria de estar vivendo daqui a 5 anos?
- 14) Você sente necessidade de mudar algo na sua vida? O que seria? Como seria?
- 15) De que maneira o estudo de poemas em inglês pode ajudar você a mudar seus pensamentos e atitudes?
- 16) O que significa liberdade para você?
- 17) Tem algo que oprime você? O que seria?
- 18) Você se sente limitado? Por quê?
- 19) Como é a sociedade que você deseja fazer parte? Como você acha que pode contribuir para construir essa sociedade?
- 20) Você se sente responsável pelo seu aprendizado e transformação?
- 21) Como o professor de inglês pode ajudar você a aprender a língua e se tornar mais crítico(a)?

## APÊNDICE 4 - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1</b>
<b>Objetivo Geral:</b> Despertar o senso crítico sobre os diversos tipos de opressões.
<b>Objetivos Específicos:</b> Debater sobre tipos de opressões; Aprimorar o repertório linguístico em inglês; Desenvolver o letramento crítico; Sugerir maneiras de emancipação diante das opressões.
<b>Conteúdo:</b> Literatura Americana - Poema “Oppression” de Langston Hughes (1921).
<b>Tempo:</b> 3 aulas (50 minutos cada).
<b>Materiais:</b> Dicionários impressos e online; Computador e Celulares
<b>Procedimentos Didáticos</b>
<p><b>SENSIBILIZAÇÃO:</b> Convidaremos os alunos para observarem as imagens relacionadas aos diversos tipos de opressão, expostas através do <i>Google Meet</i>. Discutiremos, assim, sobre suas impressões e opiniões, relacionando as imagens com as experiências vividas pelos alunos. Toda a conversa possibilitará o envolvimento do aluno com o tema.</p> <p><b>ENVOLVIMENTO:</b> Após a compreensão sobre o tema e os objetivos da aula, seguiremos para o primeiro contato com o poema. Analisaremos o título e falaremos brevemente sobre o autor. Os alunos realizarão uma atividade voltada para a tradução do texto, aquisição de vocabulário em língua inglesa e pronúncia. Em casa, os alunos escreverão, na língua materna, a interpretação que fizeram do poema para ser debatido no próximo encontro.</p> <p>Primeiramente, os alunos compartilharão suas leituras. Aproveitaremos o momento para comparar as dominações e intolerâncias manifestadas no Brasil e Estados Unidos, país de origem do autor do poema estudado. Como atividade para ser realizada em casa, os alunos pesquisarão sobre outros poemas em inglês que tratam do mesmo tema.</p> <p><b>CONTEXTUALIZAÇÃO:</b> Conversaremos sobre os possíveis caminhos de superação das repressões que vivemos. Nessa perspectiva, os alunos produzirão frases motivacionais em inglês para serem colocadas no <i>Padlet</i> e farão uma exposição com os poemas pesquisados no mesmo aplicativo.</p>

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2</b>
<b>Objetivo Geral:</b> Promover a reflexão sobre discriminação e repressão.
<b>Objetivos Específicos:</b> Desenvolver a interpretação através de metáfora; Aprimorar as habilidades de escuta e leitura em inglês; Reconhecer e adquirir vocabulários e dialetos na língua inglesa.
<b>Conteúdo:</b> Literatura Americana - Poema “We Wear the Mask” de Paul Laurence Dunbar (1896).
<b>Tempo:</b> 3 aulas (50 minutos cada).
<b>Materiais:</b> Dicionários impressos e online; Computadores e celulares.
<b>Procedimentos Didáticos</b>
<p><b>SENSIBILIZAÇÃO:</b> Iniciaremos a aula questionando os alunos: Se você precisasse usar uma máscara, como ela seria? A partir dos comentários, cada aluno confeccionará a sua máscara no aplicativo <i>Jamboard</i>. Posteriormente, os alunos irão expor, para a turma, as razões de terem escolhido os modelos das máscaras. As discussões sobre a metáfora da máscara utilizada para esconder nossos verdadeiros sentimentos caberão para introduzir os objetivos da sequência didática.</p> <p><b>ENVOLVIMENTO:</b> Nesse momento, seguiremos para a leitura do poema proposto para a aula. Analisaremos o título “We Wear the Mask” cuidadosamente, relacionando com a atividade realizada no encontro anterior. Conduziremos 3 etapas preliminares à interpretação do poema. Primeira etapa: Os alunos assistirão a declamação envolvente do poema feita pelo professor Ph.D. da Universidade de Harvard, Jonathan L. Walton. Praticaremos a pronúncia e entonação das palavras em inglês. Segunda Etapa: Os alunos realizarão a tradução do poema com o auxílio dos dicionários. Terceira Etapa: Finalizaremos a tradução do poema com toda a turma, identificando as características dialetais existentes no texto. Finalizada as referidas etapas, concluiremos esse momento com a interpretação do poema, relacionando os conhecimentos prévios dos alunos com aqueles advindos do texto. Para o encontro seguinte, os alunos pesquisarão sobre o autor do poema, Paul Laurence Dunbar, a fim de complementar o entendimento sobre os possíveis assuntos, como discriminação e opressão, inferidos a partir do texto.</p>

**CONTEXTUALIZAÇÃO:** Com o intuito de ampliar os conhecimentos e discussões sobre discriminação e repressão, realizaremos um atividade com a música “We Wear the Mask”, do artista Primere (2018). Em seguida, os alunos, escreverão um poema, em língua inglesa, que expresse suas expectativas e experiências acerca do assunto estudado. O *feedback* dos textos serão discutidos no próximo encontro.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

**Objetivo Geral:** Aprimorar os conceitos sobre liberdade.

**Objetivos Específicos:** Fomentar o desejo de emancipação; Identificar vocabulário do inglês arcaico; Praticar leitura e escrita em língua inglesa.

**Conteúdo:** Literatura Inglesa - Poema “Sonnet to Liberty” de Oscar Wilde (1881).

**Tempo:** 3 aulas (50 minutos cada).

**Materiais:** Dicionários impressos e online; Computadores e Celulares.

#### Procedimentos Didáticos

**SENSIBILIZAÇÃO:** Iniciaremos esse momento questionando os alunos sobre liberdade, ou seja, discutiremos sobre como eles se sentem como indivíduos sociais, quais seus anseios e expectativas, como a liberdade é percebida por eles na prática, entre outros aspectos. Com o objetivo de complementar o debate, os alunos, lerão o texto “Liberdade” de Cecília Meireles, possibilitando, assim, inferir novos conceitos sobre o assunto. Para finalizar esse encontro, os alunos farão um desenho que represente a liberdade de acordo com suas experiências de vida e as conversas realizadas nesse primeiro momento.

**ENVOLVIMENTO:** Primeiramente, os alunos lerão rapidamente o poema de Oscar Wilde e comentarão as compreensões superficiais sobre o texto. Individualmente, realizarão a tradução do poema com a ajuda dos dicionários e, posteriormente, compartilharão com o grupo. Destacaremos as palavras do inglês arcaico presentes no texto, bem como expressões utilizadas atualmente. Leremos juntos em voz alta, observando a entonação e a pronúncia. Finalizaremos o encontro com a pesquisa sobre o autor Oscar Wilde realizada pelos alunos. Suas conclusões serão apresentadas no encontro seguinte.

**CONTEXTUALIZAÇÃO:** Tendo como referência os textos de Cecília Meireles e Oscar Wilde, além dos diálogos realizados em sala de aula, os alunos escreverão seus próprios poemas em inglês. Após o término, eles irão conversar sobre seus textos.

#### **SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4**

**Objetivo Geral:** Motivar os alunos a agirem de maneira emancipatória na sociedade.

**Objetivos Específicos:** Refletir sobre como transformar nossas vidas; Aprimorar as habilidades de leitura, escrita, oralidade e escuta em inglês; Analisar a importância dos textos literários e a língua inglesa.

**Conteúdo:** Literatura Americana - Poema “Still I Rise” de Maya Angelou (1978).

**Tempo:** 4 aulas (50 minutos cada).

**Materiais:** Dicionários impressos e online; Computadores e Celulares.

#### **Procedimentos Didáticos**

**SENSIBILIZAÇÃO:** Começaremos essa etapa assistindo ao documentário “Maya Angelou: Still I Rise”, produzido em 2016 pelos diretores Rita Coburn Whack e Bob Hercules. Realizaremos uma atividade que possibilitará a discussão sobre os pontos principais do documentário, valorizando a motivação em relação à emancipação social. Nesse momento, aproveitaremos para dialogar sobre a vida de Maya Angelou e a importância dos seus textos para as mudanças de pensamentos e atitudes dos indivíduos. Nessa direção, discutiremos sobre a relevância da literatura e o conhecimento do inglês na atualidade. Os alunos pesquisarão, em casa, outras poesias da autora Maya Angelou para o próximo encontro.

**ENVOLVIMENTO:** Após uma breve conversa sobre os temas abordados nos poemas pesquisados pelos alunos, realizaremos a leitura do poema “Still I Rise” em voz alta, praticando a entonação e pronúncia. Os alunos farão a tradução do texto e debateremos sobre o mesmo, relacionando o poema com o documentário assistido anteriormente. Posteriormente, os grupos declamarão o poema para toda a turma.

**CONTEXTUALIZAÇÃO:** Os alunos, individualmente, escreverão um poema em inglês



que tenha a emancipação como tema principal. Analisaremos os poemas, auxiliando os alunos nas produções.

**APÊNDICE 5- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado(a) a participar como voluntário do projeto de pesquisa “LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS: um caminho para a Emancipação Social de jovens” sob responsabilidade da pesquisadora Camilla Karen Menezes e Silva. A investigação ocorrerá com cerca de 12 alunos do 1º ano do Ensino Médio, na faixa etária entre 15 e 16 anos, de diversos gêneros e oriundos de diferentes localidades. Realizaremos atividades com poemas em inglês, baseadas no Método Recepcional, com o intuito de promover a emancipação social desses jovens. Os dados serão coletados por meio de entrevistas, questionários e anotações sobre o processo ensino aprendizagem de literatura e inglês, sendo que alguns desses momentos poderão ser filmados. Haverá possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Os alunos poderão se sentir constrangidos ao responderem os questionários e/ou no momento das entrevistas filmadas ou não. Os assuntos debatidos durante a investigação poderão trazer memórias desagradáveis, causando, assim, um mal-estar para esses sujeitos. Assumiremos a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos recorrentes dos riscos previstos. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para auxiliar os alunos a resignificarem seus conceitos, encorajando-os a transformarem suas vidas em busca do melhor. Por meio da pesquisa, os indivíduos serão motivados a acreditarem mais nas suas potencialidades, serem mais críticos e humanizados. Ademais, os estudos propostos aprimorarão o processo de ensino-aprendizagem do inglês nas escolas públicas.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

**Menor participante:**

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

**Responsável(is)**

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ T

telefone: \_\_\_\_\_

Cuiabá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Pesquisador(a) responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.**

Nome Pesquisadora: Camilla Karen Menezes e Silva	Cargo/Função: Mestranda
Instituição: Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT/UNIC.	
Endereço: R. Zulmira Canavarros, 95 - Centro Norte, Cuiabá - MT, 78005-200.	
Telefone:(65) 3318-1422.	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Cuiabá - UNIC. Avenida Beira Rio, 3100, Bloco de Saúde II, térreo - Coordenação Mestrado. Bairro: Jardim Europa. Cep: 78.065-900. Cuiabá - MT. Telefone: (65)3363-1271. E-mail: cep.unic@kroton.com.br	

## **APÊNDICE 6 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS: um caminho para a Emancipação Social de jovens” sob responsabilidade da pesquisadora Camilla Karen Menezes e Silva. A investigação ocorrerá com cerca de 12 alunos do 1º ano do Ensino Médio, na faixa etária entre 15 e 16 anos, de diversos gêneros e oriundos de diferentes localidades. Realizaremos atividades com poemas em inglês, com o intuito de promover a emancipação social desses jovens. Os dados serão coletados por meio de entrevistas, questionários e anotações sobre o processo ensino aprendizagem de literatura e inglês, sendo que alguns desses momentos poderão ser filmados. Haverá possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Os alunos poderão se sentir constrangidos ao responderem os questionários e/ou no momento das entrevistas filmadas ou não. Os assuntos debatidos durante a investigação poderão trazer memórias desagradáveis, causando, assim, um mal-estar para esses sujeitos. Assumiremos a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos recorrentes dos riscos previstos. Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para auxiliar os alunos a resignificarem seus conceitos, encorajando-os a transformarem suas vidas em busca do melhor. Por meio da pesquisa, os indivíduos serão motivados a acreditarem mais nas suas

potencialidades, serem mais críticos e humanizados. Ademais, os estudos propostos aprimorarão o processo de ensino-aprendizagem do inglês nas escolas públicas.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Cuiabá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

---

Participante

---

Pesquisadora responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador**

Nome Pesquisadora: Camilla Karen Menezes e Silva	Cargo/Função: Mestranda
Instituição: Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT/UNIC.	
Endereço: R. Zulmira Canavarros, 95 - Centro Norte, Cuiabá - MT, 78005-200.	
Telefone:(65) 3318-1422.	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Cuiabá - UNIC. Avenida Beira Rio, 3100, Bloco de Saúde II, térreo - Coordenação Mestrado. Bairro: Jardim Europa. Cep: 78.065-900. Cuiabá - MT. Telefone: (65)3363-1271. E-mail: cep.unic@kroton.com.br	

## **APÊNDICE 7 - TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Eu, Camilla Karen Menezes e Silva, pesquisadora responsável pelo projeto intitulado “LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS: um caminho para a Emancipação Social de jovens”, declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro: (a) assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações; (b) tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e, (c) comunicar o CEP/FCE sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou por meio de comunicação protocolada, que me forem solicitadas.

Comprometo-me também em iniciar o projeto de pesquisa após a aprovação do CEP proponente ou, quando pertinente, da CONEP.

Cuiabá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do responsável pelo projeto

**APÊNDICE 8 - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela Escola Estadual Presidente Médici, autorizo a realização do estudo “Literatura nas aulas de inglês: um caminho para a emancipação social de jovens”, a ser conduzido pela pesquisadora Camilla Karen Menezes e Silva e orientado pelo Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães. Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Cuiabá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**APÊNDICE 9 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE  
IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS: um caminho para a Emancipação Social de jovens”, sob responsabilidade da pesquisadora Camilla Karen Menezes e Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEn do Instituto Federal de Mato Grosso.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para a análise das informações pela pesquisadora e apresentação em reuniões acadêmicas. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Cuiabá, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.



**ANEXO 1 - TRADUÇÃO DOS POEMAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS**

Você está bem?  
Não precisa ter medo  
Não é um baile de máscaras  
Então tire sua máscara  
E viva o dia-a-dia  
Indo devagar e constantemente  
Este é um caminho a percorrer  
Mas você não é obrigado  
A escolha é sua, sim ou não? (P5)

Eu espero ser  
Espero um dia poder segurar a mão de uma pessoa que amo sem sofrer preconceitos e ser livre para amar! Espero andar na rua sem ser julgado ou morto por causa da minha cor ... Espero que sejamos livres para ser quem somos. (P1)

Persistência  
Mesmo que tudo pareça impossível, não desista, lute!  
Nunca desista dos seus sonhos. E nunca pare de lutar pela sua felicidade.  
Quando tudo parece dar errado, acontecem coisas boas que não teriam acontecido se tudo tivesse dado certo.  
É por isso que te digo, nunca desista, persista sempre, a persistência realiza o impossível. (P10)

**ANEXO 2 - TRADUÇÃO DOS POEMAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS**

Liberdade!  
A liberdade é boa, mas  
exige responsabilidade porque  
toda ação tem uma reação.

Liberdade é ser capaz de dizer não  
para o que não é bom para você e para quem é conveniente.

A liberdade é o espaço que  
a felicidade precisa, então,  
se decida! (P10)

Nunca deixe as pessoas roubarem  
Sua liberdade, porque  
Sem isso, a vida não tem sentido.  
Viva livre e feliz  
Como um pássaro na floresta.  
Leve a sua liberdade  
Isso é seu por direito,  
Ou morra tentando. (P9)

Liberdade  
Ser livre não é ser escravo das falhas do passado ou das preocupações  
de amanhã.

Ser livre é ter tempo para as coisas que você ama. É abraçar, se render,  
sonhar, começar tudo de novo.

Ser livre é se permitir viver e não se preocupar com as regras da vida.

Seja livre e libere todas as suas emoções e sentimentos.

Mas, acima de tudo, ser livre é ter amor próprio. (P12)

**ANEXO 3 - TRADUÇÃO DOS POEMAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS**

Você é capaz  
Supere as barreiras e vá além.  
Acredite que é possível e alcance-o.  
Nunca desista.  
Superando desafios, sempre.  
Espere e acredite no melhor.  
Você é muito mais capaz do que pensa. (P12)

Nada é perfeito, então o lápis tem uma borracha. tentar ser forte não é suficiente e tentar não é superar a si mesmo. Frustrações, decepções e desmotivações não são mais fortes do que você. (P4)

LEVANTE-SE  
Você acorda cansado  
Levante-se.  
tão cedo, um problema espera por você  
levante-se e vá resolver.

Levante-se, porque ninguém vê as oportunidades de cabeça baixa.  
Muitos permanecem sentados, em sua zona de conforto.  
Eles deixaram passar como um idiota.

Você não pode viver a vida sentado.  
Porque suas responsabilidades pesam.  
E você tem que se levantar para carregá-los.  
E elas não serão feitas de graça.

Mesmo com todo o ódio do mundo em suas costas  
Levante-se.  
avance para o desconhecido.  
Descubra o que eles ainda não descobriram.

E quando eles percebem.  
Ficarão fascinados com sua conquista.  
porque eles permaneceram sentados  
E você sempre esteve pronto para tudo. (P9)

**ANEXO 4 - POEMA "OPPRESSION" DE LANGSTON HUGHES**

Oppression  
Now dreams  
Are not available  
To the dreamers,  
Nor songs  
To the singers.

In some lands  
Dark night  
And cold steel  
Prevail  
But the dream  
Will come back,  
And the song  
Break  
Its jail.

**ANEXO 5 - POEMA "WE WEAR THE MASK" DE PAUL LAURENCE DUNBAR**

## We Wear the Mask

We wear the mask that grins and lies,  
It hides our cheeks and shades our eyes,—  
    This debt we pay to human guile;  
With torn and bleeding hearts we smile,  
    And mouth with myriad subtleties.

Why should the world be over-wise,  
In counting all our tears and sighs?  
    Nay, let them only see us, while  
        We wear the mask.

We smile, but, O great Christ, our cries  
    To thee from tortured souls arise.  
    We sing, but oh the clay is vile  
Beneath our feet, and long the mile;  
    But let the world dream otherwise,  
        We wear the mask!

**ANEXO 6 - POEMA “SONNET TO LIBERTY” DE OSCAR WILDE**

## Sonnet to Liberty

Not that I love thy children, whose dull eyes  
See nothing save their own unlovely woe,  
Whose minds know nothing, nothing care to know,—  
But that the roar of thy Democracies,  
Thy reigns of Terror, thy great Anarchies,  
Mirror my wildest passions like the sea,—  
And give my rage a brother——! Liberty!  
For this sake only do thy dissonant cries  
Delight my discreet soul, else might all kings  
By bloody knout or treacherous cannonades  
Rob nations of their rights inviolate  
And I remain unmoved—and yet, and yet,  
These Christs that die upon the barricades,  
God knows it I am with them, in some things.

**ANEXO 7 - POEMA "STILL I RISE" DE MAYA ANGELOU**

## Still I Rise

You may write me down in history  
With your bitter, twisted lies,  
You may tread me in the very dirt  
But still, like dust, I'll rise.

Does my sassiness upset you?  
Why are you beset with gloom?  
'Cause I walk like I've got oil wells  
Pumping in my living room.

Just like moons and like suns,  
With the certainty of tides,  
Just like hopes springing high,  
Still I'll rise.

Did you want to see me broken?  
Bowed head and lowered eyes?  
Shoulders falling down like teardrops,  
Weakened by my soulful cries?

Does my haughtiness offend you?  
Don't you take it awful hard  
'Cause I laugh like I've got gold mines  
Diggin' in my own backyard.

You may shoot me with your words,  
You may cut me with your eyes,  
You may kill me with your hatefulness,  
But still, like air, I'll rise.

Does my sexiness upset you?

Does it come as a surprise  
That I dance like I've got diamonds  
At the meeting of my thighs?

Out of the huts of history's shame  
I rise  
Up from a past that's rooted in pain  
I rise  
I'm a black ocean, leaping and wide,  
Welling and swelling I bear in the tide.

Leaving behind nights of terror and fear  
I rise  
Into a daybreak that's wondrously clear  
I rise  
Bringing the gifts that my ancestors gave,  
I am the dream and the hope of the slave.  
I rise  
I rise  
I rise.