



Instituto Federal de Brasília
Campus Riacho Fundo
Curso Superior de Letras - Inglês (Licenciatura)

RAQUEL SOARES DA PAZ DE SIQUEIRA

EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO:

Uma análise da percepção docente sobre o uso de literatura nas aulas de língua inglesa
do Instituto Federal de Brasília

Brasília
2025

RAQUEL SOARES DA PAZ DE SIQUEIRA

EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO:

Uma análise da percepção docente sobre o uso de literatura nas aulas de língua inglesa do Instituto Federal de Brasília

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso Superior de Letras – Inglês (Licenciatura) do Instituto Federal de Brasília, *Campus* Riacho Fundo como parte da exigência para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.

Orientador(a): Prof. Dra. Isabella Santos Mundim.

Brasília
2025

Siqueira, Raquel Soares da Paz de.

Educação literária no Ensino Médio: o uso de literatura nas aulas de língua inglesa do Instituto Federal de Brasília / Raquel Soares da Paz de Siqueira ; orientação Isabella Santos Mundim. — Riacho Fundo, DF: 2025.
42 f. : il. color. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.
Orientador(a): Isabella Santos Mundim.

1. Literatura. 2. Letramento. 3. Língua inglesa. 4. Docência. 5. IFB. I. Mundim, Isabella Santos, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

RAQUEL SOARES DA PAZ DE SIQUEIRA

EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO:

Uma análise da percepção docente sobre o uso de literatura nas aulas de língua inglesa do Instituto Federal de Brasília

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso Superior de Letras – Inglês (Licenciatura) do Instituto Federal de Brasília, *Campus* Riacho Fundo como parte da exigência para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.

Aprovado em 03 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Isabella Santos Mundim
Orientadora

Prof. Dra. Luciana Henrique Mariano da Silva
Avaliadora

Prof. Me. Edson de Souza Cunha
Avaliador

Prof. Dra. Laeticia Jensen Eble
Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que se manifesta individualmente para cada um de nós, em suas várias faces de ternura e acolhimento. Agradeço às pessoas da minha família — e a quem se agregou a ela — por toda a ajuda, compreensão, expectativa, e por sempre (e sempre, e sempre) entenderem que eu sou uma pessoa de interesses ilimitados. Agradeço à minha orientadora por todos esses anos de espera e paciência, desde nossas conversas iniciais sobre uma ideia de pesquisa, até a concretização deste trabalho. Agradeço a meus amigos, colegas e professores do IFB e dos locais onde trabalhei, pelo apoio de cada um, em sua medida, para que eu concluísse essa etapa da minha jornada acadêmica, tão intensa e tão importante para mim.

Quando acusada de não permitir a aprendizagem da comunicação, a literatura foi quase banida da aula de língua em benefício de dois outros eixos tradicionais do ensino de língua e de cultura:

o da linguística e o da civilização.

— **Milenna Brun.**

RESUMO

Este trabalho pretende identificar o uso de textos literários pelos professores de língua inglesa do Instituto Federal de Brasília (IFB) nas aulas para o Ensino Médio Integrado. Para alcançar esse objetivo, o estudo foi feito com base em revisão bibliográfica sobre o tema e pesquisa de campo aplicada aos professores de Inglês que lecionam para o Ensino Médio no IFB. A investigação se baseia na percepção dos docentes acerca da importância da literatura nas aulas de Inglês e do espaço e viabilidade para seu uso e fruição. Além disso, a pesquisa leva os professores à reflexão sobre a presença da literatura em seus próprios processos de formação docente. A análise tem como revisão teórica as definições de letramento literário (Souza e Cosson, 2011); método (Brown, 2007 e Oliveira, 2014); e competência profissional (Almeida Filho, 2004), e como essas representações conceituais se articulam para justificar o propósito da literatura de língua inglesa nesse espaço acadêmico.

Palavras-chave: literatura; letramento; língua inglesa; docência; IFB.

ABSTRACT

This paper aims to identify the use of literary texts by English language teachers at the Instituto Federal de Brasília (IFB) in their classes for Associate Degree in High School Programs. To achieve this goal, the study was based on a literature review on the subject and a survey of English teachers who teach at IFB. The research is based on the teachers' perception of the importance of literature in English classes and the space and feasibility for its use and fruition. Furthermore, the research leads teachers to reflect on the presence of literature in their own teacher education processes. The analysis is based on a theoretical review of the concepts of literary literacy (Souza and Cosson, 2011); method (Brown, 2007 and Oliveira, 2014); and professional competence (Almeida Filho, 2004), and how these conceptual representations are articulated to justify the purpose of English language literature in this academic space.

Keywords: *literature; literacy; English language; teaching; IFB.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Uso de textos literários para ensino de tópicos gramaticais

Figura 2 - Uso de textos literários para ensino de outras temáticas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formulário de pesquisa (compilação da autora)

Quadro 2 - Divisão de conceitos abordados nos blocos de perguntas/ afirmações do formulário

LISTA DE SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMI - Ensino Médio Integrado

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IFB - Instituto Federal de Brasília

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAS - Programa de Avaliação Seriada

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Objetivo Geral	14
1.2 Objetivos Específicos	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Método: histórico e contextualização	15
2.2 Letramento literário	17
2.2.1 <i>A escolarização do letramento literário</i>	18
2.2.2 <i>Letramento literário em língua estrangeira e ficcionalidade</i>	21
2.3 Competência profissional e autonomia docente	22
3. METODOLOGIA	26
4. COLETA E ANÁLISE DE DADOS	28
4.1 Público-alvo: os participantes da pesquisa e sua relação com literatura nas aulas	31
4.2 Análise dos enunciados: a percepção docente sobre a literatura nas aulas de Inglês	33
4.2.1 <i>A literatura na formação acadêmica docente</i>	33
4.2.2 <i>A importância da literatura nas aulas de Inglês</i>	35
4.2.3 <i>Letramento literário e interesse discente</i>	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES	39
REFERÊNCIAS	41

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa na educação básica enfrenta problemas estruturais que fazem com que os professores tenham que se apoiar em métodos e técnicas que, por vezes, não despertam o interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, se fazem necessárias a pesquisa e o estímulo ao uso de formas alternativas de ensino. Dentre essas, vale destacar a literatura: ou, mais precisamente, o uso do texto literário no âmbito da aula de língua inglesa.

O uso de textos literários em aulas de língua inglesa se justifica não apenas pelo desenvolvimento das competências linguística e literária dos aprendizes, mas também pela oportunidade de lhes conferir acesso a culturas diferentes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e plurais, com uma visão holística sobre a sua cultura e a do outro.

A língua de um povo é o instrumento pelo qual a história é contada, as normas são estabelecidas e as tradições são transmitidas. As próprias mudanças na língua, ao longo do tempo, mostram a mudança nessas tradições, sociais e culturais. Não é um exagero, portanto, mencionar que a língua é semelhante a um organismo vivo, em constante mutação, para se adequar ao meio em que está inserida. Os indivíduos falantes de uma língua carregam em si a bagagem social e cultural de sua língua e a transmitem por diversos meios, incluindo a fala e a escrita. A produção (tanto oral quanto escrita) de uma língua, então, é carregada de sentidos não ditos e de valores não necessariamente mencionados. Ao aprender essa língua, o ser humano abraça, também, essa bagagem.

O ato de aprender uma nova língua não implica abandonar a língua materna em favor de outra. Mas é uma forma de alcançar a ressignificação de crenças, e uma visão fora de seu campo materno. Ao aprender uma nova forma de falar, o indivíduo também aprende como transmitir aquela mensagem e em que situações culturais ela deve ser inserida. É como assumir um novo papel no mundo, em um contexto diverso do seu. A grandiosidade disso está em compreender o outro, em perceber que seu espaço social é apenas mais um entre centenas e que é possível expandir esse conhecimento com o contato real com a cultura alheia.

Uma das formas de alcançar esse contato é observar a narrativa do outro. A literatura é uma fonte inesgotável de narrativas que contam sobre valores e cultura, sem sequer mencionar essas palavras. Nas aulas de línguas estrangeiras, é comum que um trecho literário seja utilizado para a explicação de um tópico gramatical específico. Mas e se esse uso não tiver objetivos morfosintáticos ou estruturais e sim puramente culturais?

E se a literatura for usada nas aulas de línguas para ensinar cultura e, por meio disso, a transformação do pensamento individual? Segundo Mota (2010):

Ao situar o ensino de língua no campo das discussões em que se inserem questões sobre a educação humanizadora, a transdisciplinaridade, a relação entre linguagem e cultura, prepara-se o solo para refletir sobre o uso de textos literários no ensino de língua estrangeira. Tal uso justifica-se pela possibilidade de contemplar temas relacionados a comportamentos, valores e costumes de diversas nações, diferentes formas de expressão linguística, provenientes de vários países e grupos sociais, questões identitárias em âmbito individual ou coletivo, que são representados em textos literários, caracterizando o espaço de aprender uma segunda língua como uma possibilidade de ter acesso ao universo cultural que a circunda (Mota, 2010, p. 103).

Outro detalhe relaciona-se ao fato de os materiais didáticos utilizados nas aulas de língua inglesa serem produzidos de modo a criar situações ficcionais, que podem, no entanto, simular situações reais de comunicação. Ora, os textos literários já trazem esse elemento ficcional, performado em um ambiente imaginário que simula o real. Além de abarcarem a competência gramatical que pode ser o objetivo da aula, ainda provocam no aprendiz o prazer da leitura, incentivam o seu contato com a cultura e, conseqüentemente, despertam nele a possibilidade de ressignificação de crenças. Sobre o elemento ficcional nas aulas de línguas, Brun (2004) afirma que:

Em aula, é a ficção que possibilita a aprendizagem, porque para aprender uma língua é necessário recorrer constantemente não apenas ao simbólico, mas também ao imaginário: imaginar, contar, inventar, fazer de conta, fingir. Existe um conjunto de convenções extralinguísticas de ordem pragmática que modificam as relações entre a língua e o mundo. Estamos diante de um pacto de “semelhança” com o real: não é verdade, mas poderia ser (Brun, 2004, p. 85).

Ainda segundo Brun (2004, p. 81), a “identidade evolui em função de seus processos de identificação, assimilação e rejeição seletivas”. O contato com a cultura alheia, por meio de textos literários, auxilia nesse processo de transformação identitária ao longo da vida, já que esta não é uma característica fixa e imutável dos indivíduos. O espaço educacional, por ser em sua origem um espaço de transformação, é um local propício e adequado para a interlocução desse processo nos aprendizes.

Para além disso, a literatura propicia a abertura para a introdução de temas históricos que foram essenciais na formação da sociedade atual e de seus valores. Sobre a introdução de conhecimentos históricos por meio do uso de textos literários, Lazar (2009, p. 17, tradução nossa) comenta:

Pode-se argumentar que ler textos literários encoraja os estudantes a se tornarem amplamente conscientes dos eventos sociais, políticos e históricos que formam o

substrato de uma determinada peça ou romance. Ao mesmo tempo, a literatura parece prover uma forma de contextualizar como um membro de uma sociedade particular poderia se comportar ou reagir em uma determinada situação. A descrição de uma fazenda no *outback*¹, por exemplo, em um conto de um autor australiano, poderia familiarizar os estudantes com a paisagem típica e com as estruturas sociais esperadas em tal cenário. Ainda mais interessante, poderia provê-los com percepções sobre os possíveis relacionamentos, emoções e atitudes dos habitantes da fazenda. Em outras palavras, usar literatura com nossos estudantes pode permitir que eles obtenham percepções úteis e surpreendentes sobre como os membros de uma sociedade poderiam descrever ou avaliar suas experiências².

A autora ainda menciona diversos outros fatores positivos que podem justificar o uso da literatura em sala de aula de língua inglesa, a fim de desenvolver uma série de habilidades paralelas nos aprendizes (Lazar, 2009, p. 14, tradução nossa):

Literatura deveria ser utilizada com os estudantes porque:

- é muito motivacional
- é material autêntico
- tem valor educacional geral
- é encontrada em muitos programas de ensino
- ajuda os estudantes a compreenderem outra cultura
- é um estímulo para a aquisição de língua
- desenvolve as habilidades de interpretação dos estudantes
- os estudantes a apreciam e é divertida
- é altamente valorizada e tem um alto status
- expande a consciência linguística dos estudantes
- encoraja os estudantes a falarem sobre suas opiniões e sentimentos³.

Assim, utilizar textos literários e materiais correlatos, que tragam sentido para o aprendiz dentro de sua realidade (ou daquela que está aprendendo), pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e significativo. A esse respeito,

1 N. T.: Conjunto de regiões desérticas localizadas no interior da Austrália.

2 "It can be argued that reading literature in English does encourage students to become broadly aware of the social, political and historical events which form the background to a particular play or novel. At the same time, literature does seem to provide a way of contextualising how a member of a particular society might behave or react in a specific situation. A description of a farm in the outback, for example, in a short story by an Australian author, might familiarise students with the typical scenery and social structures to be expected in such a setting. More interestingly, it could provide them with insights into the possible relationships, emotions and attitudes of the inhabitants of the farm. In other words, using literature with our students may enable them to gain useful and often surprising perceptions about how the members of a society might describe or evaluate their experiences".

3 "Literature should be used with students because:

- it is very motivating
- it is authentic material
- it has general educational value
- it is found in many syllabuses
- it helps students to understand another culture
- it is a stimulus for language acquisition
- it develops students' interpretative abilities
- students enjoy it and it is fun
- it is highly valued and has a high status
- it expands students' language awareness
- it encourages students to talk about their opinions and feelings".

Tonelli (2005) cita Vasconcelos e observa a importância de trazer significado para a vivência em sala de aula.

O conhecimento a ser trabalhado em sala de aula não tem um fim em si mesmo. Ao contrário, este apenas faz sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou transformar a realidade. Dentro de tal concepção, conhecimento significativo para o aluno não é necessariamente o que é útil, mas aquilo que satisfaz sua curiosidade, sua necessidade de viver num mundo que faça sentido (Vasconcelos *apud* Tonelli, 2005, p. 47).

Não faltam razões, portanto, para o professor de língua inglesa (ou das demais línguas estrangeiras) se reportar à literatura em sala de aula e privilegiá-la no seu planejamento. Contudo, apesar de trazer tantos benefícios cognitivos e sociais aos estudantes, o seu uso continua aparentemente restrito, quando não ignorado, nas aulas de língua inglesa. Para trazer luz a este tema, a pesquisa irá focar na prática docente dos professores de língua inglesa do Instituto Federal de Brasília (IFB), a fim de investigar se tais professores utilizam literatura nas aulas que lecionam para as turmas de Ensino Médio Integrado (EMI)⁴.

4 O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade de ensino em que os estudantes têm acesso às disciplinas regulares do Ensino Médio e a matérias de um curso técnico, ao mesmo tempo. A duração do curso técnico coincide com o período do Ensino Médio — 3 anos — o que proporciona aos estudantes a dupla certificação ao final dos estudos. Informações relacionadas aos cursos técnicos do EMI ofertados pelo IFB podem ser consultadas no site da instituição: <https://www.ifb.edu.br/>.

1.1 Objetivo geral

Investigar a presença da literatura nas aulas de língua inglesa para as turmas de Ensino Médio Integrado do IFB.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar a pertinência da literatura e do letramento literário nas aulas de língua inglesa;
- Verificar como os professores de língua inglesa do IFB utilizam literatura nas suas aulas para as turmas de Ensino Médio Integrado;
- Analisar a percepção docente acerca do espaço da literatura e do letramento literário nas aulas de inglês do Ensino Médio Integrado no IFB.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa está sustentada e orientada por três diferentes conceitos, os quais serão pormenorizados a seguir: método, letramento literário e competência profissional.

2.1 Método: histórico e contextualização

Aprender uma língua estrangeira pode proporcionar sensação de liberdade e de alcance de informações que antes não seriam acessíveis sem uma intermediação. As estruturas da língua podem ser inicialmente confusas, mas se tornam mais confortáveis para nossa cognição com o passar do tempo e com um contato constante com a língua que se aprende. Isso se dá porque as estruturas da língua são internalizadas por quem aprende e posteriormente as aplica, nas mais diversas finalidades individuais.

E como tal ensino-aprendizagem pode vir a ocorrer? Apesar daqueles que aprendem por métodos próprios, usando autonomia autodidata ou por imersão social, os demais educandos foram iniciados por docentes. Indivíduos sempre se dispuseram a ensinar idiomas e isso nem sempre se deu de forma linear e homogênea. Segundo Oliveira (2014, p. 74): “[...] a história do ensino de línguas sempre vivenciou ciclos: princípios teóricos e técnicas em voga em uma época desaparecem por um tempo e ressurgem em outra época, às vezes, com uma nova roupagem, e o ciclo vão se sucedendo uns aos outros.” Essas diversas formas de ensinar e aprender deram origem a um *corpus* teórico que, ainda hoje, não apresenta um consenso em suas próprias terminologias.

Um dos termos que é tratado de formas diferentes por diferentes autores é o “método”. No ensino de línguas é comum professores e instituições afirmarem que adotam certo método, ou que evitam algum outro. Mas, afinal, o que é o método? Nesta pesquisa, esse conceito será considerado de acordo com a definição atribuída por Brown (2007, p. 17, tradução nossa):

Uma série generalizada de especificações da sala de aula para atingir objetivos linguísticos. Os métodos tendem a focar primariamente nos papéis e comportamentos do professor e dos alunos e, secundariamente, em características como objetivos linguísticos e temáticos, sequenciação, e materiais. Eles são por vezes - mas nem sempre - tidos como sendo amplamente aplicáveis a uma variedade de públicos numa variedade de contextos⁵.

⁵ “A generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives. Methods tend to be concerned primarily with teacher and student roles and behaviors and secondarily with such features as linguistic and subject-matter objectives, sequencing, and materials. They are sometimes — but not always — thought of as being broadly applicable to a variety of audiences in a variety of contexts”.

Logo, no âmbito do presente trabalho, método designa o conjunto das técnicas que os docentes usam no contexto da sala de aula para promover a aprendizagem. Além disso, o método determina quais serão as condutas e procedimentos tanto dos professores quanto dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem nesse espaço. O método, portanto, indica se o professor ou professora pode usar textos literários em sala, por exemplo. Fica evidente, por consequência, que o ensino de línguas, por refletir relações sociais vigentes em cada época, não foi simples ou prenunciável.

Por muitos séculos, durante a difusão das línguas românicas (português, espanhol, francês, italiano e romeno) pelo mundo, o enfoque do ensino e aprendizagem de idiomas era baseado na forma escrita daquela língua, que havia pertencido ao colonizador desses povos, ou seja, o latim do império romano (Oliveira, 2014, p. 74). Com uma gramática robusta e ortografia bem estabelecida, era natural que o estudo da escrita tivesse base nos textos produzidos nessa língua.

Embora os estudos do grego antigo também estivessem presentes em uma larga parcela da educação formal, devido à contribuição literária deixada pela antiguidade clássica, o latim passou a dominar a escrita e, naturalmente, a tradução foi uma ferramenta de registro e difusão desse conhecimento. Isso contribuiu para que a escrita, na educação formal, fosse baseada no ensino e aprendizagem da forma escrita do latim por muitos séculos, mesmo com uma embrionária difusão do ensino de línguas estrangeiras modernas no início do século XVII (Oliveira, 2014, p. 75). Na evolução dessa mesma tendência, a tradução de textos de seus idiomas originais para as línguas modernas se deu quando “gramática e tradução” passaram a ser expandidas como método.

[...] essa forma de ensino passou a ser conhecida como método de gramática e tradução, o qual é tratado em muitos cursos de treinamento de professores como sendo o primeiro método de ensino de línguas estrangeiras de que se tem notícias, ignorando a precedência temporal de formas embrionárias do método direto⁶ (Oliveira, 2014, p. 76).

Como método, Gramática e Tradução passou a ter padrões para o ensino estabelecidos a partir do século XIX, e era o mais difundido até a primeira metade do século XX. Segundo seus parâmetros, o docente apresentava certas regras gramaticais e dava exemplos dessas regras, utilizando frases e textos. Os estudantes, após serem

⁶ O método direto, em resumo, prioriza a habilidade oral do aprendiz, permitindo exclusivamente o uso da língua alvo no processo de ensino-aprendizagem. Ele surgiu com essa denominação apenas no século XIX, introduzido por Maximilian Berlitz, embora técnicas semelhantes fossem observadas no ensino de línguas desde o século IV. Técnicas logicamente semelhantes a esse método, como o uso de objetos reais (*realia*), também eram usadas na era Tudor, na Inglaterra, nos séculos XV e XVI. Sobre o histórico do método direto, vide Oliveira, (2014, p. 80-89).

apresentados às regras e aos exemplos, deveriam traduzir amostras de textos de sua língua materna para a língua alvo, e vice-versa. O uso de textos literários era, então, vastamente difundido nos contextos de ensino-aprendizagem⁷ (Oliveira, 2014, p. 76). Atualmente, ainda é possível observar situações em que a tradução faz parte do processo de aprendizagem, mas a experiência docente no ensino de línguas deixa evidente que esse uso, quando é feito, é limitado a contextos muito específicos. Assim, a reflexão que se encaixa nesse histórico é: em que momento a literatura se distanciou do ensino de línguas?

Com o passar do tempo, é esperado que processos evoluam e ganhem novas roupagens. O mesmo aconteceu com o ensino de línguas: o método de gramática e tradução caiu em desuso e deu lugar a novas formas de ensinar e aprender línguas. No entanto, esse desuso também levou consigo os textos literários que permeavam essa prática. Além disso, as novas tecnologias, produzidas a partir da segunda metade do século XX, trouxeram novos interesses às pessoas, com essas mudanças tecnológicas e sociais fazendo surgir necessidades comunicacionais diferentes. Traduzir literatura não era mais suficiente para suprir essa demanda urgente por comunicação. O “falar”, em detrimento do “escrever”, inundou o contexto da renovada demanda da comunicação humana e gerou uma necessidade de outros métodos (Oliveira, 2014, p. 79).

Um espaço de ensino-aprendizagem livre e democrático é um ambiente propício para que os docentes experimentem métodos e busquem uma experiência significativa para todos os participantes desse processo. A escolha por um ambiente com essas características foi uma decisão fundamental para a viabilidade desta pesquisa e para a reflexão sobre um dos desafios a que ela se propõe: entender se é possível haver um novo lugar para a literatura em novos momentos metodológicos no ensino de línguas.

2.2 Letramento literário

Ao manejar textos literários em sala de aula, os docentes podem se deparar com o desafio de ter estudantes que saibam ler mas, ainda assim, não consigam perceber a parcela de representação de mundo que a escrita carrega. Isso pode ser ainda mais complexo na aula de língua estrangeira, pois, além da atribuição de significado, há a tarefa de codificação e decodificação do sistema de escrita do texto, ou seja, saber escrever e ler o que está escrito em si. A escrita, apenas como uma reprodução gráfica das palavras, fica esvaziada de sentido.

⁷ Sem considerar, nesta pesquisa, uma análise mais aprofundada sobre a leitura literária naquele contexto.

Ao ler o que foi escrito, um indivíduo pode simplesmente reproduzir oral/mentalmente os símbolos gráficos, ou pode atribuir um significado ao que leu. Para Soares (2011)⁸, a compreensão pura do código escrito do texto, ou seja, “a aquisição do sistema convencional de escrita” conceitua a alfabetização. No entanto, para que à leitura de um texto haja a atribuição de significado, há a necessidade do aperfeiçoamento de outra habilidade: o letramento. Para a autora, letramento é “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2011, p. 97).

Nessa lógica, por entendermos que a alfabetização, por si só, não alcança o objetivo da leitura literária, vamos abordar uma extensão do conceito de letramento, ao qual é adicionada uma vertente cultural e social. Ultrapassar o ato de saber ler os grafemas, palavras e frases, e entender o sentido do que se lê, reconhecer o papel da escrita em cada contexto social e cultural é a consolidação do “letramento literário”. Para Souza e Cosson (2011, p. 102), “o letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita”. O letramento literário, dessa forma, pode ser uma ferramenta para o processo de emancipação social e política dos indivíduos.

2.2.1 A escolarização do letramento literário

As sociedades humanas têm inúmeras formas de expressão da cultura, dos valores e dos mecanismos que fazem funcionar as estruturas sociais. A difusão desses elementos dentro e fora dessas sociedades seguem um tipo de linguagem que reflete esses mecanismos socioculturais. Cosson (2009, p. 15) dá a esses mecanismos o nome de corpos. Para ele, os humanos são formados por diferentes vertentes desses corpos, que juntos, nos diferenciam uns dos outros. Um desses corpos é justamente a linguagem — o “corpo linguagem” —, “de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela [linguagem] nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa”. Se as sociedades podem expressar o mundo que constituem por meio da linguagem que escolhem, então, certamente, um dos modos escolhidos por nossa sociedade foi a palavra.

Cosson (2009, p. 16) argumenta que as palavras não pertencem aos indivíduos que as utilizam, mas às sociedades de onde elas provêm. Dessa forma, o indivíduo, ao se expressar com as palavras, expressa também os valores da sociedade em que vive e na

⁸ Artigo publicado inicialmente na revista *Pátio – Revista Pedagógica* em 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora.

qual constrói sua concepção de mundo. Nosso corpo social é letrado, e por isso, as ideias que expressam nossos valores passam pelo processo de escrita. Nessa lógica, a literatura, portanto, por ser expressão e exercício de escrita, é um meio de difusão dos valores sociais expressos por meio das palavras — modo de linguagem escolhido por nossa coletividade. O estudo da literatura, se faz, dessa forma, um estudo das expressões das sociedades.

Fazer parte de um grupo social não dá a todas as pessoas as mesmas experiências. Elas podem ser semelhantes no compartilhamento de uma convivência socioeconômica, de um momento político, ou mesmo, de um estrato social. Mas, mesmo viver em grupo implica a convivência com seres individualmente diversos, que percebem o mundo com olhos únicos e experimentam os acontecimentos de forma individual. Coexistir não implica em interpretar nem compreender essas outras visões de mundo. Para isso, somos imersos nesse meio e preparados para conviver de forma harmônica. E um dos espaços sociais mais propícios para essa imersão e compreensão do outro, de forma sistemática, é a escola. Para Cosson (2009, p. 23), o letramento literário deve ser feito nesse espaço. Aprender literatura na escola, portanto, é aprender sobre o exercício da escrita no local onde, finalmente, compreendemos que o outro, em nossa sociedade, se expressa com palavras.

Sob essa perspectiva, o vislumbre de uma educação com uso extensivo de textos literários se torna natural e justificável. No entanto, a escolarização do letramento literário enfrenta obstáculos impostos pelo próprio funcionamento das novas dinâmicas didáticas. Muitos podem ser os motivos pelos quais a literatura esteja em desuso como prática pedagógica (como já discorremos acerca da variação de método ao longo do tempo, no tópico 2.1), mas as justificativas quase sempre rondam as influências das mudanças socioculturais que as transformações tecnológicas trouxeram à sociedade. Sobre isso, Cosson (2009) expressa:

O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários. A cultura contemporânea dispensaria a mediação da escrita ou a empregaria secundariamente. Por isso, afirma-se que se o objetivo é integrar o aluno à cultura, a escola precisaria se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas e raramente incluem a leitura literária (Cosson, 2009, p. 22).

O novo dinamismo exigido pelas interações sociais evidencia um distanciamento entre a necessidade de inclusão de leitura nas aulas e a real prática dessa atividade. O

autor também menciona que um ponto fundamental para que não haja uma continuidade eficiente das práticas literárias ao longo da jornada acadêmica dos estudantes é a “discrepância entre o que se entende por literatura nos dois níveis de ensino”: no ensino fundamental há um uso extensivo de textos curtos, não necessariamente literários, contemporâneos, com atividades de interpretação de trechos incompletos, e cuja leitura é feita — muitas vezes —, extraclasse; no Ensino Médio, por sua vez, estuda-se a história da literatura brasileira “como apenas uma cronologia literária” (Cosson, 2009, p. 21).

Se nas aulas de literatura em língua portuguesa podemos encontrar tais barreiras, elas ficam muito mais evidentes nas aulas de língua estrangeira. Não é raro encontrarmos, nos materiais didáticos, textos que deem ênfase para os aspectos mais práticos do cotidiano, como guias de turismo, receitas culinárias, reportagens ou excertos de diálogos. Em alguns espaços educacionais, esses materiais guiam quase totalmente a atuação docente nas aulas e o uso de textos literários não é sequer cogitado. Portanto, para as aulas de línguas estrangeiras, por não haver esse espaço reservado à abordagem de conteúdos correlatos ao literário, ou seja, focada no ensino de história das escolas literárias, a prática em sala pode(ria) contemplar a experiência de leitura compartilhada. No entanto, essa técnica não deve ser feita apenas pelo prazer da leitura, mas sim, de forma sistemática, organizada e com propósito, tendo em vista a função e a importância da preparação literária na escola (Cosson, 2009, p. 23). Os livros e a leitura deles, pelo mero prazer da fruição, não são suficientes e não falam “por si mesmos”. A interpretação dos textos, seus mecanismos de linguagem, e a observância dos aspectos subjetivos e subjacentes da escrita são estruturas ensinadas e aprendidas na escola.

Não há nesta pesquisa a intenção de suprimir a importância do uso de materiais autênticos para a aprendizagem de línguas estrangeiras, pois, é também para situações reais de interação que a escola prepara os estudantes. O que pretendemos evidenciar é que há uma tendência à supressão do estudo e leitura de textos literários nas aulas de línguas estrangeiras, aqui exemplificadas pela língua inglesa, em privilégio de materiais não literários. Brun (2004, p. 82) associa a ascensão da abordagem comunicativa a essa exclusão e evidencia que há uma busca do desenvolvimento de “competências culturais ‘funcionais’”, ou seja, apenas aquelas que almejam o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes. Caso haja, nas aulas, um impasse linguístico, esse só é tratado se oferecer um “obstáculo à comunicação”. A autora ainda considera que “as questões (inter)culturais ganham relevo de caráter sobretudo pragmático”, em outros termos, o estudo da língua estrangeira se direciona para o uso corriqueiro da linguagem, nas palavras dela: um “saber fazer”.

Considerar o texto literário como desassociado de valor para o desenvolvimento de habilidades linguísticas funcionais contesta a pesquisa e a defesa da palavra como expressão humana, e particularmente, a palavra escrita como manifestação histórica e cultural da nossa civilização. O papel docente, a partir daqui, tem uma função primordial na desconstrução dessa percepção imperfeita sobre a função do texto literário no ensino-aprendizagem e no aperfeiçoamento de habilidades da linguagem.

2.2.2 Letramento literário em língua estrangeira e ficcionalidade

A comunicação que ocorre nos contextos de aprendizagem tem peculiaridades em relação às demais ocasiões comunicativas das práticas sociais, pois ela evoca aspectos fictícios para que seja viável e para que se construa propósito em seu uso. É comum os docentes e estudantes se utilizarem de simulações de situações fictícias para dar exemplos ou para encenar papéis representativos da realidade. O uso do imaginário proporciona essa configuração distinta de comunicação, que é intencional e consciente. Como já mencionamos, na atualidade há uma predominância do uso da abordagem comunicativa nas aulas de línguas estrangeiras, e portanto, a presença da ficcionalidade é constante e facilmente observável. Brun (2004) enumera as características da comunicação das aulas de línguas, as quais a tornam distinta das interlocuções no mundo exterior:

- a) grande quantidade de interações a partir de situações inventadas para fazer falar, que focalizam a forma e não apenas o conteúdo;
- b) estratégias comunicativas que também são utilizadas no cotidiano são totalmente conscientes e direcionadas quando utilizadas pelos professores de língua;
- c) manutenção do controle via imperativos linguísticos;
- d) ausência de elementos não encontrados em comunicações não ritualizadas (palavra coletiva);
- e) dificuldade de utilizar a comunicação para atender desejos e suprir necessidades individuais;
- f) desequilíbrio no uso de habilidades comunicativas (Brun, 2004, p. 84).

Embora a comunicação se desenvolva naturalmente em função de aspectos culturais e linguísticos da interação com o outro, no espaço de ensino-aprendizagem de língua estrangeira ela é balizada pelo desenvolvimento das habilidades do aprendiz. O docente aprofunda o vocabulário e deixa mais complexas as interações ficcionais a partir de sua percepção acerca da melhora da aptidão dos estudantes. Devido a esse parâmetro, o incremento do léxico e a interação didática se intensificam na mesma medida em que o docente identifica o desenvolvimento discente, em uma troca

comunicativa constante, permeada por ficcionalidade. Dessa forma, a interação didática é continuamente negociada e esse ajuste se assemelha à constante conexão feita entre autores e leitores em obras literárias “tanto em termos semânticos quanto identitários” (Brun, 2004, p. 83). Em termos semânticos, porque, embora possa haver uma comparação entre as visões de mundo e simbologias viabilizadas pelo uso da língua estrangeira, “os campos semânticos não se recobrem totalmente” (Brun, 2004, p. 83). Portanto, há sempre a busca por uma expressão alternativa, um termo equivalente, uma proposição diferente para exteriorizar a ideia em duas línguas distintas. Em termos identitários, por sua vez, porque a leitura de textos literários demanda “uma prática simultânea de identificação e de diferenciação”, além de ultrapassar as limitações históricas e socioculturais dos autores que os escreveram (Brun, 2004, p. 101).

Portanto, a busca recorrente a uma compreensão da língua viabilizada pelo imaginário é uma característica própria do espaço de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A linguagem permeada por ficcionalidade e as simulações de situações paralelas à realidade são tão intrínsecas a esse espaço que a forma narrada e exarada da ficção também não deveria ser vista como alheia, ou não pertencente a esse contexto. Nessa conjuntura, a sensibilidade da percepção docente pode impactar escolhas que afetam a aplicação, em maior ou menor grau, da ficcionalidade nas aulas, e por consequência, de elementos que enriqueçam e reforcem essas representações, como os textos literários.

2.3 Competência profissional e autonomia docente

Segundo dados de 2023 do Censo Escolar para o Ensino Médio⁹, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 50,5% dos docentes de língua estrangeira no Brasil têm formação em área do conhecimento diversa daquela que lecionam. Além disso, 4,8% desses profissionais não possuem qualquer formação superior. Os dados sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a mesma etapa também refletem essa realidade: 53,5% dos docentes não são formados na área de língua estrangeira.

9 Novo painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica. Disponível no site do Inep: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VhbnRjNDJlMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZj11YjU0NzQzMTJhIiwidCI6Ij12ZjczODk3LWM4YWVhNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9t>.

Para exercer a profissão docente na educação básica brasileira, é necessária a titulação específica em um curso de licenciatura, critério estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹⁰:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. [...]

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2024).

Dessa forma, os requisitos necessários para a atuação na educação básica, no Ensino Médio, são aqueles que cumprem as exigências formais: um diploma de licenciatura e conhecimento específico da área de especialidade. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem em ambientes formais de educação exige habilidades que ultrapassam a barreira do preparo técnico. O professor de língua estrangeira pode proporcionar aos estudantes o contato literário com outras culturas e sociedades, visões de mundo que talvez não pudessem ser alcançadas por esses aprendizes em seus contextos pessoais de vida. Em ainda maior profundidade, o professor de língua inglesa — por lecionar um código de escrita de abrangência mundial —, pode proporcionar momentos de leitura literária de alcance cultural quase ilimitado.

Para que o docente atinja esse objetivo e alcance essa diversidade de contextos pessoais dos seus alunos, é preciso uma prática imbricada por saberes que nem sempre são adquiridos com o processo de formação durante a graduação. Para Almeida Filho (2004, p. 13), a junção desses conhecimentos, das habilidades, e das atitudes pessoais do docente conceitua o que são as competências. O autor enumera cinco competências que permitem o exercício potencial da “ação de ensinar” na área da linguagem: competências linguístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada e profissional. Nesta pesquisa, avançaremos especificamente no conceito de competência profissional, por entendermos que ele enlaça a atuação do professor de línguas sobre as escolhas pedagógicas na prática de letramento.

Almeida Filho (2004) descreve a busca da competência profissional da seguinte forma:

Para balizar o desenvolvimento parcial de cada competência e sinalizar horizontes profissionais desejados que se buscarão incessantemente quando a reflexão tiver lugar garantido no exercício do trabalho, insinua-se uma *competência profissional*.

¹⁰ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Essa capacidade macro-sistêmica de reconhecer-se profissional, de reconhecer padrões nas redes sociais em que circulam e de buscar ajuda no aperfeiçoamento constitui o domínio dessa competência (Almeida Filho, 2004, p. 13).

Do ponto de vista dessa abordagem, o papel da reflexão sobre o exercício profissional é central no processo de ensino-aprendizagem. Já não basta ter apenas conhecimento linguístico e teórico para ensinar, mas, sim, perceber quais escolhas pedagógicas fazem sentido para cada contexto de sala de aula. Uma técnica pode funcionar com os estudantes de uma turma, e pode ser desastrosa com outro grupo. O professor profissional tem mais chances de ter ciência disso pelo relacionamento com seus pares e por reconhecer “padrões nas redes sociais em que circulam” (Almeida Filho, 2004, p. 15), ou seja, irá reconhecer práticas e técnicas que são usadas de forma assídua, e quais dessas estão em desuso; irá distinguir que atitudes podem ser prejudiciais em seu exercício na educação, e quais podem contribuir com sua prática. O apoio entre docentes e o empenho por buscar e oferecer auxílio no refinamento profissional podem ser práticas recorrentes para o desenvolvimento da reflexão sobre a atuação.

Essa autonomia, alimentada no desenvolvimento da competência profissional, pode levar a uma frustração quando a atuação docente se depara com as limitações impostas por alguns métodos utilizados em ambientes formais de educação. Almeida Filho (2004, p. 12) considera que algumas exigências metodológicas das escolas se justificam apenas pela tradição, e não por razões “fundamentadas”. Isso pode fazer com que os professores sejam engessados em sua prática, e pouco possam promover para incrementar ou melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Devido a isso, alguns estudos reforçam que estamos em meio a uma era pós-método ou “pós-fórmulas prontas” (Santos, 2005, p. 69). Os professores de línguas, nesse momento, deveriam entrar na carreira docente com a habilidade de construir soluções com base em sua autonomia e em seu conhecimento holístico sobre a atuação. A competência profissional se torna essencial nessa construção pois, com ela, o professor é instrumentalizado para desvencilhar a prática real, na sala de aula, das normas pré-impostas por métodos fechados, que não permitem uma reorganização eficiente de suas técnicas.

Martínez (2012, p. 102) evidencia que, com o passar do tempo, houve uma perda do controle do trabalho docente pelos professores, e que outras tarefas foram somadas à prática do ensino nos contextos escolares, como se elas também fossem inerentes à profissão. Dessa forma, há uma tendência no entendimento entre os professores de

considerar que o acréscimo dessas responsabilidades técnicas são também um incremento de sua competência profissional, quando, na verdade, estão praticando ações definidas por “agentes externos ao seu trabalho docente”, sejam esses agentes parte da diretoria, ou outras instâncias gestoras das escolas. Essa intensificação de um trabalho altruísta e compulsório, com a falta de controle sobre sua atuação pode gerar uma crise na autonomia docente e uma desorientação ética sobre seu papel no ensino-aprendizagem, e sobre a reflexão de sua ação nesse contexto.

Os professores atuam em coletividade, em um espaço compartilhado de interação social e cultural, que por ser partilhado em sociedade também reflete problemas sociais, conflitos e experiências diversas, trazidas também pelos estudantes para esse espaço. Portanto, o trabalho dos professores tem uma implicação social e ética que ultrapassa o ensino baseado em conteúdo e técnica. Martínez (2012) reforça a importância de não limitar a competência profissional “a um processo meramente tecnicista”:

A competência profissional tem um significado mais amplo que o domínio de técnicas, ela está relacionada com dois elementos essenciais [...] O primeiro deles corresponde ao conhecimento profissional dos professores [...] e o segundo elemento corresponde ao caráter crítico e coletivo da autonomia que fundamenta o processo de ação-reflexão permanente sobre os conhecimentos profissionais e as práticas docentes (Martínez, 2012, p. 104).

Portanto, a autonomia é o elemento que permite o desenvolvimento dos compromissos éticos que permeiam a reflexão do docente sobre sua prática. A competência profissional e a prática da autonomia estão profundamente interligadas; não são inatas do ser humano, mas saberes e atitudes desenvolvidas com a ação e a reflexão.

As escolhas de conteúdo e práticas da sala de aula de línguas estrangeiras se fazem nesse encadeamento de atitudes e reflexões. Escolher usar literatura nas aulas de línguas estrangeiras, se traduz como um exercício dessa autonomia. Da mesma forma, avaliar assiduamente essa técnica e seu uso, considerando as expectativas dos estudantes e as particularidades de suas vivências também é exercer autonomia, em uma construção coletiva de um espaço ético e com propósito acadêmico e social.

3. METODOLOGIA

A pesquisa seguiu uma abordagem mista de natureza qualitativa e quantitativa, em que é possível mensurar dados por meio de uma combinação de métodos. Flick (2013) corrobora o uso das técnicas quantitativas e qualitativas em conjunto por meio da “triangulação”, na qual instrumentos das duas abordagens podem ser utilizados para convergir resultados que se complementam. Flick (2013) também estabelece características para as pesquisas de natureza quantitativa. Segundo o autor, os participantes “são confrontados com questões pré-definidas, para as quais eles têm várias respostas também pré-definidas, das quais se espera que eles escolham uma”. (2013, p. 23). Neste estudo, por exemplo, uma pesquisa de levantamento foi feita utilizando, como instrumento, um questionário com afirmações padronizadas, complementado com perguntas abertas e individualizadas.

Ainda sobre a pesquisa dita quantitativa, Fonseca (2002, p. 20, *apud* Córdova e Silveira, 2009, p. 33) aponta que, nela, “os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa.” De fato, este estudo pretendeu investigar um universo (a presença da literatura nas aulas de língua inglesa para as turmas do Ensino Médio Integrado). Na tentativa de alcançar o público-alvo em sua totalidade, a intenção inicial da pesquisa era seguir a “estratégia da coleta completa, em que todos os casos de uma população estarão incluídos no estudo” (Flick, 2013, p. 77). No entanto, nem todos os docentes consultados responderam o questionário enviado por formulário (como será descrito no item 4 – Coleta e análise de dados). Dessa forma, o que seria uma coleta completa converteu-se em amostra, fato que não comprometeu os resultados, tendo em vista que o aceite livre e espontâneo de participação era previsto e pré-requisito no estudo. Assim, por ser um público específico e limitado, optou-se por uma análise dos dados com base em “amostragem não aleatória intencional” (Flick, 2013, p. 80), na qual os respondentes são selecionados por critérios previamente estabelecidos (nesse caso, docentes de língua inglesa para o EMI no IFB).

Sobre a característica qualitativa da pesquisa, houve a intenção de coletar pequenas narrativas/casos individuais (sobre quais materiais literários utilizam nas aulas e que tipos de temáticas exploram e desenvolvem). Nesse tipo de abordagem:

[...] os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância. A coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado. Por

isso, menos questões e respostas são definidas antecipadamente; havendo um uso maior de questões abertas (Flick, 2013, p. 23).

Para além de uma mera coleta de dados, este estudo teve a intenção de interpretar as respostas dos docentes em consonância com a argumentação acerca do letramento literário e da presença desse conhecimento na formação docente. Para isso, não é suficiente enumerar quantos respondentes marcaram determinada opção nas afirmações pré-estabelecidas no questionário, mas, analisar, dentro de suas respostas individuais, aquilo que indica segurança, competência e crenças sobre o uso de literatura em sua atuação docente. Segundo Córdova e Silveira (2009, p. 32): “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”

Embora seja um universo em si, o público-alvo desta pesquisa é, em outra escala, uma amostra do universo docente brasileiro. Identificar, em meio a essas respostas, a forma como o letramento literário é envolvido e utilizado no ensino-aprendizagem pode nos instrumentalizar sobre como aperfeiçoar a formação docente de língua inglesa. Portanto, a partir da reflexão sobre todos esses aspectos, a abordagem que melhor abraça e justifica os métodos desta pesquisa é a triangulação com base em amostragem não aleatória e intencional, apreciada e analisada com revisão da literatura sobre o tema.

4. COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para alcançar os objetivos propostos, na primeira etapa do estudo houve uma pesquisa de campo, cujo público-alvo foram os docentes de língua inglesa do Ensino Médio Integrado do IFB.

Para determinar se os docentes de Inglês utilizam literatura nas aulas do EMI, (objetivo específico 2), foi realizada a coleta de dados por meio da aplicação de questionários enviados de forma online a todos os professores de língua inglesa do Ensino Médio Integrado do IFB¹¹. Para atender esta etapa, os questionários foram elaborados com perguntas com opção de resposta “sim/não”, perguntas abertas, e afirmações baseadas no modelo de Escala Likert. Esse modelo — proposto por Rensis Likert em 1932 (Edmonson, 2005, p. 127) —, foi escolhido por proporcionar a produção de perguntas fechadas, evitando assim que os entrevistados divaguem desnecessariamente, e por acomodar uma compilação de dados mais efetiva. Para a construção de um questionário com base nessa escala, são formuladas frases ou proposições — denominadas itens —, em que haja a expressão de ideias. Essas ideias, formadas por atitudes ou opiniões, são construídas de forma negativa ou positiva e, a elas, o respondente atribui um valor, de acordo com sua opinião (Echauri; Minami; Sandoval, 2012, p. 34).

No modelo utilizado nesta pesquisa, a proposta de resposta consistiu em que os respondentes marcassem, em uma escala de 1 a 5, o nível de concordância pessoal sobre determinada afirmação, onde 1 significa discordância máxima e 5, concordância máxima. Os resultados foram organizados de acordo com o número de respostas dadas para cada uma das menções da escala (1 a 5), em cada um dos itens.

O questionário foi produzido por meio do aplicativo de gerenciamento Google Forms, e teve duas versões. A versão inicial foi aplicada a um grupo de controle, com o objetivo de validação das respostas e coleta de sugestões para melhoria da pesquisa. O grupo de controle consistiu em 5 participantes, sendo: dois discentes do curso de licenciatura em Letras Inglês do IFB, do *campus* Riacho Fundo (um do quinto semestre e dois do sétimo semestre), e dois egressos do mesmo curso, ambos docentes atuantes na educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

¹¹ Essa pesquisa foi aplicada aos professores do IFB entre março e setembro de 2024. A extensa janela de tempo foi necessária devido à greve dos docentes do nível superior que ocorreu nas universidades públicas e Institutos Federais entre março e junho de 2024.

Após a consulta aos pares no grupo de controle, e reflexão sobre as modificações propostas, a versão final do questionário foi elaborada e enviada aos respondentes. As perguntas e afirmações apreciadas pelos docentes foram as seguintes:

Quadro 1 – Formulário de pesquisa (compilação da autora)

Com base no ensino de língua inglesa, considere as questões abaixo, destacando a opção que melhor corresponda à sua experiência:					
<p>1. “Já utilizei textos literários para o ensino de tópicos gramaticais de língua inglesa.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não <p>Caso a resposta anterior tenha sido SIM, que tipos de textos foram utilizados? (livros, trechos de obras, contos, crônicas, poesia, etc):</p> <p>_____</p> <p>_____</p>					
<p>2. “Já utilizei textos literários para abordar outras temáticas nas aulas de língua inglesa.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não <p>Caso a resposta anterior tenha sido SIM, que tipos de temas foram abordados? (interculturalidade, letramento de gênero, letramento racial, etc):</p> <p>_____</p> <p>_____</p>					
<p>3. Há quanto tempo você leciona língua inglesa?</p> <p>_____</p>					
<p>4. Com base nas experiências da sua formação acadêmica e do ensino de Inglês, indique ao lado das afirmações o quanto você concorda com cada uma delas.</p> <p>Considere a seguinte escala: 1 = Eu discordo totalmente 2 = Eu discordo parcialmente 3 = Eu não discordo nem concordo 4 = Eu concordo parcialmente 5 = Eu concordo totalmente</p>					
	1	2	3	4	5
Durante a minha formação, eu tive aulas específicas de literaturas de língua inglesa.					
Durante a minha formação, eu fui preparada (o) para ensinar literaturas de língua inglesa.					
Atualmente, eu sinto segurança em dar aulas de tópicos literários nas aulas de Inglês, caso seja necessário.					
Eu tenho conhecimento específico sobre literaturas de língua inglesa, como escolas literárias, autoras (es) e obras.					
Eu tenho interesse em formação continuada na área de literaturas de língua inglesa.					
Embora eu seja docente de Inglês, não tenho interesse na área de literaturas de língua inglesa.					
Eu acho que é inviável utilizar textos literários nas aulas de Inglês.					
Eu acredito que a carga horária das aulas no EMI é suficiente para o trabalho com textos literários.					
Na minha opinião, as aulas de Inglês devem contemplar apenas tópicos					

gramaticais.					
Na minha opinião, as aulas de Inglês podem contemplar tópicos literários, mas devem priorizar/ privilegiar tópicos gramaticais.					
Na minha opinião, as aulas de Inglês devem contemplar tópicos literários em detrimento dos tópicos gramaticais.					
As aulas de Inglês para o EMI devem ter foco nas avaliações de acesso às universidades, como PAS e ENEM.					
Os meus alunos e alunas se interessam por literaturas de língua inglesa.					
Eu acredito que os estudantes teriam facilidade de compreender conteúdos literários nas aulas de Inglês.					
Meus estudantes têm dificuldade em compreender textos literários, pois não possuem familiaridade ou hábitos de leitura regular.					
Percebo variação no interesse por leitura entre os estudantes ao longo dos anos do EMI. Alunas (os) ingressantes têm mais interesse em literaturas.					
Percebo que alunas (os) concluintes do EMI têm mais interesse em literaturas.					
Não percebo variação no interesse por leitura entre os estudantes ao longo do EMI.					
5. Você tem alguma outra consideração ou percepção sobre o tema, que considere importante nos informar?					

As perguntas e afirmações do formulário em escala seguiram uma estrutura implícita aos respondentes do questionário, feita em blocos. Tal disposição foi pensada para organizar a análise dos dados e para “costurar” os conceitos abordados na fundamentação teórica do trabalho com a pesquisa de campo, trilhando a seguinte composição:

Quadro 2 – Divisão de conceitos abordados nos blocos de perguntas/ afirmações do formulário

Bloco de perguntas/ afirmações	Conceito abordado	Aplicabilidade
1	<i>Competência profissional</i>	As afirmações que buscam entender a formação do(a) docente e sua percepção sobre estar preparado(a) para utilizar literatura nas aulas de inglês.
2	<i>Método</i>	As afirmações buscam identificar a opinião do(a) docente sobre a viabilidade e importância do uso de literatura nas aulas de inglês.
3	<i>Letramento literário</i>	As afirmações buscam distinguir a visão do(a) docente sobre a relação de seus estudantes com a literatura. Esse bloco funciona como uma baliza em relação aos outros 2 para entender as escolhas didáticas nas aulas.

4.1 Público-alvo: os participantes da pesquisa e sua relação com literatura nas aulas

Os questionários foram enviados aos professores de língua inglesa para o EMI nos 10 *campi* do IFB, sem distinção entre servidores efetivos ou temporários. Dessa forma, à época da coleta de dados, no mínimo 17 docentes estavam aptos a responder o questionário. Esse universo de possíveis respondentes não foi arrolado com exatidão porque um dos *campi* não forneceu os contatos de e-mail de seus docentes — a intermediação foi feita apenas pela Coordenação de Ensino — não sendo possível a esta pesquisadora saber quantos professores atendiam o EMI nessa unidade.

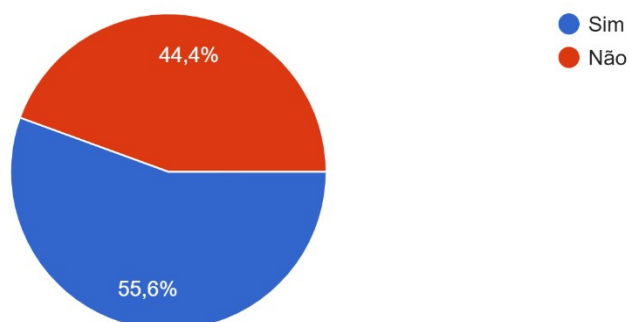
Na somatória, 9 respondentes dos 10 *campi* preencheram os questionários, o que corresponde a aproximadamente 53% do público-alvo total da pesquisa. Entre os docentes pesquisados, o(a) que está a menos tempo na profissão leciona língua inglesa há 10 anos e os(as) mais experientes lecionam há 30 anos. Entre todos os participantes, há uma média de aproximadamente 21 anos de experiência no ensino de Inglês.

Com relação ao uso de textos literários em suas aulas, 55,6% dos respondentes já utilizaram literatura para abordar tópicos gramaticais da língua inglesa:

Figura 1: uso de textos literários para ensino de tópicos gramaticais

1. "Já utilizei textos literários para o ensino de tópicos gramaticais de língua inglesa."

9 respostas



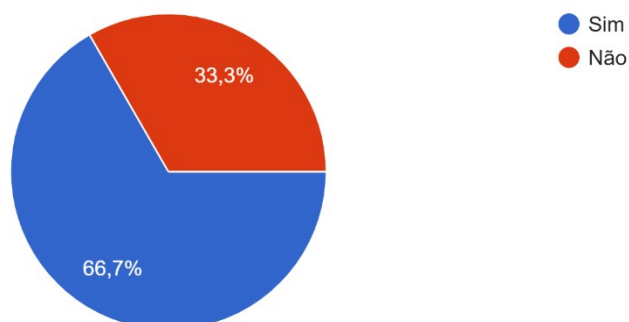
Os participantes mencionaram que os textos que utilizaram para essa finalidade foram trechos de obras (sem distinção de quais gêneros); poesias; letras de músicas; textos do tipo *Graded Readers*¹²; e quadrinhos.

Dentre os participantes, 66,7% já usaram textos literários para abordar temáticas diversas à gramática:

Figura 2: uso de textos literários para ensino de outras temáticas

2. "Já utilizei textos literários para abordar outras temáticas nas aulas de língua inglesa."

9 respostas



As temáticas mencionadas nessa etapa foram: racismo; gênero; feminismo; ansiedade; diferenças socioculturais entre épocas distintas; estilística; sustentabilidade;

¹² Obras *Graded Readers* são textos literários com vocabulário adaptado para cada nível de fluência na língua estrangeira. Esses textos são reescritos de forma a serem de fácil leitura para estudantes dos níveis mais básicos aos mais avançados nas habilidades na língua alvo.

preconceito; família; respeito (sem distinção de que tópico dentro desse tema); letramento acadêmico; e interculturalidade.

A partir desses dados é possível inferir que o uso de literatura nas aulas de língua inglesa, embora abra caminhos para a abordagem de temas diversos e socialmente relevantes (como racismo, questões relacionadas a gênero, e sustentabilidade) continua sendo tratado como um apoio para o ensino de questões não relacionadas à literatura em si. Não há um problema metodológico ou ético nessa escolha — na verdade, é uma introdução muito interessante para apresentar conteúdos que muitas vezes podem ser complexos para os estudantes — mas revela um problema mais profundo, relacionado ao fato de que o estudo da literatura parece ser tratado como um saber secundário, que não se justifica por seus próprios instrumentos e por seus propósitos essenciais.

4.2 Análise dos enunciados: a percepção docente sobre a literatura nas aulas de Inglês

Os dados a seguir foram obtidos a partir da análise das respostas para as afirmações distribuídas em escala tipo Likert no formulário de pesquisa. As respostas dos 9 professores respondentes estão distribuídas nos gráficos em linha, abaixo de cada uma das proposições. Cada número corresponde ao número exato de respostas para cada item. Acima de cada bloco de enunciados, há uma escala de cores para visualização e compreensão dos resultados.

4.2.1 A literatura na formação acadêmica docente

O primeiro bloco de enunciados busca entender de que modo a literatura esteve ligada à formação acadêmica desses docentes e como esse contato os instrumentalizou para usar o conhecimento literário nas aulas de língua inglesa.

Os dados obtidos no primeiro bloco de enunciados foram os seguintes:



- Durante a minha formação, eu tive aulas específicas de literaturas de língua inglesa.



- Durante a minha formação, eu fui preparada (o) para ensinar literaturas de língua inglesa.



- Atualmente, eu sinto segurança em dar aulas de tópicos literários nas aulas de Inglês, caso seja necessário.



- Eu tenho conhecimento específico sobre literaturas de língua inglesa, como escolas literárias, autoras (es) e obras.



- Eu tenho interesse em formação continuada na área de literaturas de língua inglesa.



- Embora eu seja docente de Inglês, não tenho interesse na área de literaturas de língua inglesa.



Nesse bloco de afirmações, voltado para a análise das percepções sobre competência profissional, 7 dos 9 respondentes afirmaram que tiveram aulas específicas de literatura durante seus processos de formação, pelo menos em parte. No entanto, o mesmo número de docentes discorda, em parte, que foram preparados para ensinar literatura. Isso evidencia que a forma que esse conhecimento foi apresentado a esses docentes englobou a exposição da literatura, mas não os instrumentalizou para aplicar esses fundamentos nas aulas.

Mesmo com anos de experiência acumulada por nosso público-alvo, apenas 3 dos respondentes afirmam que sentem, pelo menos em parte, segurança em dar aulas de tópicos relacionados à literatura. Seis dos participantes reiteram que não têm conhecimento específico sobre literaturas de língua inglesa, como escolas literárias, autores(as) e suas respectivas obras.

Cinco dos participantes evidenciam que têm interesse em formação continuada na área de literaturas de língua inglesa, assumindo vontade de se dedicar à área. Quatro participantes, por sua vez, são indiferentes, ou de fato, concordam que não lhes atrai a área de literatura inglesa.

Podemos observar que o contato com disciplinas de literatura de língua inglesa durante o processo de formação pode não ter sido suficiente para que esses profissionais retivessem o conhecimento adquirido então. De fato, considerando que a média de tempo

de exercício profissional do grupo pesquisando já ultrapassa 20 anos — e que nem todos têm interesse em formação continuada nessa área —, é tecnicamente inviável que esses saberes estejam disponíveis na memória para uso corrente nas aulas, pelo menos para a maior parte de nossos respondentes. Sobre a formação continuada, Almeida Filho (2004, p. 11) menciona que:

“[...] é necessário que o professor esteja em contato simultâneo com a ciência relevante produzida na área cerne, isto é, a da estrutura e funcionamento dos processos de ensino e aprendizagem de língua. Esse contato se concretiza na leitura de livros e artigos científicos, na frequência a cursos formativos, na participação em eventos e palestras nos quais o professor tem chance de dialogar com o pensar científico corrente da área” (Almeida Filho, 2004, p. 11).

Como já apontamos, a reflexão sobre a própria ação docente e o contato com os pares pode ajudar a ressignificar a importância desse recurso — o texto literário — nas aulas de língua inglesa. Como a pesquisa não se aprofundou no tópico referente à influência da articulação com os demais professores nas escolhas docentes, esse tema pode ser reservado para pesquisa futura acerca desse conteúdo.

4.2.2 A importância da literatura nas aulas de Inglês

As próximas afirmações levadas à reflexão no formulário se ocuparam da percepção desses docentes acerca da importância e do espaço reservado à literatura nas aulas de Inglês. As proposições abordaram a carga horária das aulas, e a divisão desse tempo entre tópicos gramaticais, tópicos literários e provas de acesso às universidades.

Os dados obtidos neste segundo bloco foram:



- Eu acho que é inviável utilizar textos literários nas aulas de Inglês.



- Eu acredito que a carga horária das aulas no EMI é suficiente para o trabalho com textos literários.



- Na minha opinião, as aulas de Inglês devem contemplar apenas tópicos gramaticais.



- Na minha opinião, as aulas de Inglês podem contemplar tópicos literários, mas devem priorizar/privilegiar tópicos gramaticais.



- Na minha opinião, as aulas de Inglês devem contemplar tópicos literários em detrimento dos tópicos gramaticais.



- As aulas de Inglês para o EMI devem ter foco nas avaliações de acesso às universidades, como PAS e ENEM.



Sobre o uso de textos literários nas aulas de língua inglesa, 7 dos 9 respondentes acreditam que é viável a aplicação desse recurso pedagógico. No entanto, quando a próxima afirmação trouxe à reflexão se a carga horária das aulas de Inglês é suficiente para o trabalho com textos literários, as opiniões ficaram divididas: 5 docentes acreditam que a carga horária não é suficiente para o uso desses recursos, um docente se mostrou indiferente sobre esse tema, e 4 professores concordam parcialmente que a carga é suficiente. A grande maioria dos participantes acredita que as aulas de Inglês não devem contemplar apenas tópicos gramaticais: apenas um respondente se mostrou neutro sobre esse tema.

Quando levados a refletir se as aulas de Inglês devem privilegiar tópicos gramaticais em detrimento dos tópicos literários, as opiniões se mostram divididas. Quatro docentes discordam parcialmente, 1 docente concorda totalmente e 4 se mantêm neutros sobre esse tema. No entanto, 7 docentes acreditam que as aulas de Inglês não devem priorizar tópicos literários em detrimento dos gramaticais, o que nos faz inferir que, para a afirmação anterior (embora não tenha ficado evidente), a maior parte concorda que a gramática deve ser o foco das aulas. Cinco professores discordam que o enfoque das aulas de Inglês deve ser de conteúdo para provas como PAS e ENEM.

A disposição variada das respostas nesse bloco de enunciados, em adição às repostas obtidas na seção 4.1 (acerca do uso de textos nas aulas, e de quais gêneros) deixa perceptível que não há uma distribuição metodológica homogênea entre as práticas de língua inglesa nas turmas de EMI no IFB. A maior parte dos docentes prefere dar

ênfase a tópicos gramaticais, mas concorda que deve haver espaço para outras vertentes.

Como não há uma configuração que demonstre a opinião da maioria sobre a carga horária de língua inglesa, não é possível inferir se esse aspecto influencia as escolhas dos respondentes em usar ou não usar literatura nas aulas. Um respondente de nossa pesquisa, no entanto, nos deixa um comentário e possível pista sobre a visão dos docentes que concordam com a insuficiência da carga horária, e que se traduz em um aspecto para reflexão: “Os planos de curso vigentes propõem habilidades linguísticas que não são possíveis de serem contempladas com a carga horária estabelecida. Há um foco em fazer a leitura de textos jornalísticos, gráficos, anúncios, entre outros, e não necessariamente fazer uso de textos literários, mesmo que esses sejam adaptados a níveis mais básicos de compreensão de leitura”. A distribuição irregular de respostas também pode sugerir que muitas turmas tenham aulas com enfoque em provas de acesso a universidades, considerando os resultados obtidos nesse tema.

4.2.3 Letramento literário e interesse discente

As últimas afirmações apresentadas aos docentes abordaram suas percepções sobre o letramento literário em língua inglesa entre os discentes que atendem. Os enunciados abordaram a compreensão dos textos, familiaridade com hábitos de leitura, e a evolução do interesse por literatura ao longo do Ensino Médio.

Os dados auferidos no último bloco foram os seguintes:



- Os meus alunos e alunas se interessam por literaturas de língua inglesa.



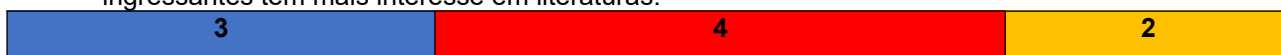
- Eu acredito que os estudantes teriam facilidade de compreender conteúdos literários nas aulas de Inglês.



- Meus estudantes têm dificuldade em compreender textos literários, pois não possuem familiaridade ou hábitos de leitura regular.



- Percebo variação no interesse por leitura entre os estudantes ao longo dos anos do EMI. Alunas(os) ingressantes têm mais interesse em literaturas.



- Percebo que alunas(os) concluintes do EMI têm mais interesse em literaturas.



- Não percebo variação no interesse por leitura entre os estudantes ao longo do EMI.



Oito docentes discordam que seus alunos se interessem por literaturas de língua inglesa. Sete deles acreditam que seus alunos não teriam facilidade em compreender conteúdos literários nas aulas de Inglês. Oito respondentes percebem que seus estudantes têm dificuldade em compreender textos literários por falta de hábito de leitura regular.

De toda a pesquisa, dados obtidos nesse segmento foram os mais incisivos para perceber esse empecilho acerca do letramento literário, e pode influenciar os docentes do IFB na escolha de usar textos literários nas aulas. Souza e Cosson (2011, p. 102) destacam que “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”. Portanto, os dados obtidos também nos dão uma perspectiva sobre possíveis falhas que podem ter sido reproduzidas ao longo do itinerário escolar desses estudantes.

Sete professores discordam que alunos ingressantes no Ensino Médio tenham mais interesse por literaturas do que os concluintes, e 2 docentes são neutros sobre essa afirmação. Esse número varia brevemente quando levados a refletir se os alunos concluintes do EMI têm mais interesse por literaturas: 3 respondentes concordam com essa afirmação, 3 discordam, e 3 não têm uma opinião demarcada sobre isso. Ainda sobre esse objeto, quatro docentes concordam que há uma variação do interesse por literaturas ao longo do EMI, enquanto 2 professores discordam desse enunciado, e 2 se mostraram neutros.

Os dados coletados nos últimos enunciados do bloco podem nos dar pistas sobre o esforço empreendido no trabalho realizado pelos docentes do IFB no EMI. Embora este

estudo não tenha como comprovar isso — pois seria necessário um aprofundamento com entrevistas individuais, ou outras ferramentas de pesquisa —, podemos sugerir que o maior interesse dos estudantes, conforme progridem no EMI, se deva ao fato de que o letramento literário esteja sendo mais incentivado nessa etapa. Uma análise mais intensificada sobre esse tema seria válida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES

Esta pesquisa surgiu de um incômodo. Comecei a ter aulas de língua inglesa na pré-adolescência, e desde sempre ouvi o quanto a literatura é importante para o nosso conhecimento de mundo — agora sei, de forma acadêmica — o nosso letramento. E naquele espaço ela sempre foi raridade. Quando empreendi minha experiência na formação docente, e paralelamente, na docência, julguei que iria adquirir uma clareza ou uma reconstrução daquela antiga percepção. Nessa nova cosmovisão, no entanto, as dúvidas se potencializaram: os textos acadêmicos reforçaram a importância do texto literário (que eu já trazia em minhas crenças), e a prática sempre foi esvaziada de literatura. Ela não esteve presente em seu próprio espaço, no local onde a língua é apresentada em suas variações culturalmente mais intrigantes — as aulas de língua estrangeira.

Como pesquisadora, eu não me limitei ao espaço de minha própria percepção pessoal. Essa dor acadêmica se transformou em curiosidade científica, e eu quis entender e analisar sistematicamente a percepção de quem, assim como eu, decidiu empreender o esforço de ensinar. Há espaço para a literatura nas aulas de Inglês? Não há uma fórmula pronta para essa resposta, e meus colegas docentes evidenciaram, por esta pesquisa, que as variáveis tampouco a levam a um lugar óbvio.

As diversas referências teóricas representadas são quase unânimes em apresentar as vantagens da literatura e da fruição literária na sala de aula. Na pesquisa de campo aqui apresentada, os docentes do IFB corroboram essa visão. No entanto, há ainda uma tendência em considerar o ensino de gramática como prioritário, em detrimento do espaço para a literatura. Esses dados destacam uma tendência delicada, que merece ser aprofundada em pesquisas futuras nesse espaço acadêmico: a consideração da literatura como uma ciência secundária, um apoio para o ensino de gramática ou outros saberes.

Os cursos de formação de professores têm em sua grade curricular a presença de disciplinas relacionadas a literaturas de língua inglesa, e isso foi, também, demonstrado por nossos respondentes. No entanto, aprender sobre literatura se traduz em saber como ensinar usando literatura? Esse é outro questionamento que também não tem uma resposta transparente. Contudo, o aparente receio de alguns docentes em trabalhar tópicos literários nas aulas (evidenciado pelas respostas coletadas neste estudo) pode nos dar pistas para investigar esse aspecto, e contribuir para o melhor direcionamento dos currículos no que concerne à área de literaturas.

Outro aspecto que nos leva à reflexão sobre a docência de línguas foram os dados relacionados ao interesse dos estudantes por literatura. Eles, para nossa percepção, foram especialmente preocupantes, pois nos mostram uma falha no desenvolvimento do letramento ao longo de todo o itinerário escolar, barreira que dificilmente será transposta pelo(a) docente do Ensino Médio.

Os docentes de língua inglesa se veem diante de várias trilhas para que escolham usar literatura nas aulas, e todas elas passam por percalços que não podem solucionar sozinhos. As adversidades nessas trilhas advêm de problemas estruturais e recorrentes presentes ao longo da jornada acadêmica, desde a carga horária das disciplinas escolares aos cursos de formação de professores, passando pelos conhecimentos e hábitos transversais na vida escolar, como o letramento literário. Esta pesquisa deixa aberta a possibilidade de investigação sobre essas nuances que interferem, cada uma em sua medida, na autonomia docente em sua escolha metodológica: a metodologia de ensino de literatura nos cursos de formação de professores de Inglês; o espaço disponível para os diversos saberes na carga horária das aulas, em especial após a vigência do novo Ensino Médio; os obstáculos de atender estudantes sem interesse por literatura, principalmente aquela escrita em língua inglesa.

A dor acadêmica que deu início a esta pesquisa não foi sanada, mas retirou parte da neblina que envolvia as razões de sua existência. Ela nos mostrou que caminhos podemos seguir para investigar os fenômenos interconectados que influenciam a viabilidade da literatura nas aulas de língua inglesa e, possivelmente, contribuir para o retorno do texto a esse espaço de aprendizagem intercultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O professor de Língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 7-18, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2ViNDJjNDU0MTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMjJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em 25/04/2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 08/08/2024.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New York: Longman, 2007.

BRUN, Milenna. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. *In*: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS (coord.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ECHAURI, A. M. F.; MINAMI, H.; SANDOVAL, M. J. I. **La escala de Likert en la evaluación docente**: acercamiento a sus características y principios metodológicos. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Mexico: Perspectivas Docentes, 2012.

EDMONSON, D. R. **Likert scale**: A history. Tampa: University of South Florida, Charm Database.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre; Penso, 2013.

LAZAR, Gillian. **Literature and language teaching**: a guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MARTÍNEZ, LFP. A questão da autonomia docente na formação de professores. *In: Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 101-110.

MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 2, p. 1-11, 2018.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

SANTOS, Pedro Saraiva dos. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE**. 2005. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *In: Universidade Estadual Paulista (UNESP); Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) (org.)*. **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica - Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, v. 2, p. 96-100, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. *In: Universidade Estadual Paulista [UNESP]; Universidade Virtual do Estado de São Paulo [UNIVESP] (org.)*. **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica - Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, v. 2, p. 101-107, 2011.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2005.