

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - *CAMPUS* CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO

JESSICA ALBERTI GIARETTA

ABORDAGEM DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM AULAS DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO ENSINO MÉDIO

CHAPECÓ, 2023

JESSICA ALBERTI GIARETTA

**ABORDAGEM DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM AULAS DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito final para obtenção de título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Athany Gutierres

CHAPECÓ, 2023

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul -
UFFS**

Giaretta, Jessica Alberti

ABORDAGEM DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM
AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO ENSINO
MÉDIO / Jessica

Alberti Giaretta. -- 2023.

92 f.

Orientadora: Doutora Athany Gutierres

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2023.

1. Leitura. 2. Leitura de Textos Literários. 3.
Língua Inglesa. 4. Leitura em Língua Adicional. 5. BNCC.
I. Gutierres, Athany, orient. II. Universidade Federal
da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra
pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JESSICA ALBERTI GIARETTA

**ABORDAGEM DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM AULAS DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito final para obtenção de título de Mestre em Estudos Linguísticos

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca no dia 17/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Athany Gutierrez – UFFS
Orientadora

Prof. Dr. Felipe Kupske - UFRGS
Avaliador

Prof. Dr. Valdir Prigol – UFFS
Avaliador

Dedico este trabalho à minha mãe, que mesmo diante de muitas dificuldades, nunca mediu esforços para que eu pudesse concluir meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Compreendo que na vida ninguém faz nada sozinho. Este trabalho foi, de certa forma, construído por muitas mãos para as quais quero deixar meus sinceros agradecimentos. Minhas primeiras palavras são dedicadas com muito carinho à minha querida orientadora, professora Dra Athany Gutierrez. Ter sido sua aluna em um componente curricular e orientanda durante o mestrado fez reacender em mim um sentimento de esperança na educação que há um tempo vinha se apagando. Seu modo paciente e esclarecedor de orientar e sua ajuda em todos os momentos e detalhes desta pesquisa foram imprescindíveis para que eu pudesse chegar a escrever este texto hoje. Muito obrigada, profe!

Agradeço fortemente à minha querida mãe Naceli e ao meu irmão Ezequiel por sempre acreditarem em mim, por me incentivarem e por se orgulharem das minhas pequenas conquistas, esta é dedicada a vocês. Ao meu esposo Ricardo, que foi um grande incentivador desta jornada, que acompanhou de perto meus principais momentos de fraqueza, cansaço e desespero, mas sempre demonstrou confiar na minha capacidade, me dando muito apoio. Aos meus colegas de trabalho, Larisa, Wellington, Paulina e Eduarda que seguraram as pontas na escola nos inúmeros momentos em que precisei me ausentar por conta da pesquisa.

Deixo um agradecimento especial aos professores de inglês e as escolas estaduais de Chapecó/SC pela participação na pesquisa, suas contribuições tornaram o estudo viável. Por fim e muito importante, meu agradecimento à Universidade Federal da Fronteira Sul e com ela, todas as autoridades e os movimentos sociais que, por meio de muita luta, trouxeram a UFFS para a nossa região, por proporcionar a pessoas como eu, estudante do interior e de escola pública, educação de altíssima qualidade. Muito obrigada!

[...] "I shall be telling this with a sigh.
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference."

(The Road Not Taken – Robert Frost)

RESUMO

Este é um trabalho de pesquisa sobre a leitura de textos literários em aulas de inglês no Ensino Médio. Compreendendo a importância da literatura para a formação do homem (Candido, 2022; 2019; 2011), o objetivo geral da pesquisa é analisar se a leitura de textos literários em aulas de inglês como língua adicional no Ensino Médio em escolas públicas de Chapecó/SC ocorre conforme orientam os documentos oficiais da educação. Para a realização da pesquisa, desenvolvemos um questionário que foi disponibilizado aos professores de inglês da rede estadual de Santa Catarina que atuam no referido município. A aplicação do questionário teve anuência da Coordenadoria Regional de Educação de Chapecó/SC e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul – CEP/UFS (parecer número 5.512.648, aprovado em 06/07/2022). O questionário foi enviado aos professores por e-mail, via Google Formulários, sendo a coleta de dados realizada durante os meses de setembro a novembro de 2022. Dezenove (19) professores participaram do estudo. As respostas objetivas das perguntas do questionário (informações sociais dos participantes) foram consideradas como variáveis predictoras de possível efeito sobre o objetivo geral da pesquisa, sendo descritas em termos de frequência e significância estatística (R Core Team, 2021). As questões abertas do questionário foram analisadas qualitativamente por meio da técnica de análise temática/de conteúdo (Bardin, 2016). A hipótese geral de que a maioria dos professores não aborda literatura em inglês, devido à complexidade inerente à atividade, à sobrecarga de trabalho, além do desconhecimento, parcial ou total, dos documentos norteadores para o ensino de língua adicional no Ensino Médio não foi confirmada. 89,5% (n=17) dos professores participantes declararam trabalhar com literatura em inglês em suas aulas. No entanto, não encontramos correlações significativas com nenhuma das variáveis predictoras controladas ($p > 0.05$), provavelmente pelo tamanho amostral. Quanto à análise qualitativa, a partir dos dados objetivos, pela primeira parte da análise, constatamos que mesmo ao realizar leitura de textos literários em língua adicional, muitas são as dificuldades encontradas pelos professores para garantir a realização deste trabalho de maneira a assegurar os benefícios que a leitura de literatura proporciona aos leitores.

Palavras-chave: Leitura. Leitura de textos literários. Língua Inglesa. Leitura em Língua Adicional. BNCC.

ABSTRACT

This is a research about reading literary texts in high school English classes. Based on the importance of literature for human development (Candido, 2022; 2019; 2011), the main objective of the research is to analyze whether the reading of literary texts in English as an additional language class in public high schools in Chapecó/SC follows the guidelines of official education documents. To conduct the research, we developed a questionnaire that was sent to English teachers who work in the state schools in the city of Chapecó. The questionnaire was approved by the Regional Education Coordination of Chapecó/SC and the Research Ethics Committee of the Federal University of Fronteira Sul - CEP/UFFS (number 5.512.648, approved on 06/07/2022). The questionnaire was sent to teachers by email via Google Forms, and data collection was conducted from September to November 2022. Nineteen (19) teachers participated in the study. The objective responses to the questionnaire (social information of the participants) were considered as predictor variables of possible effects on the overall objective of the research and described in terms of frequency and statistical significance (R Core Team, 2021). The open-ended questions in the questionnaire were qualitatively analyzed using thematic/content analysis techniques (Bardin, 2016). The general hypothesis that most teachers do not approach literature in English due to the inherent complexity of the activity, work overload, and partial or total unawareness of the guiding documents for English as an additional language teaching in high school was not confirmed. 89,5% (n=17) of the participating teachers stated that they work with literature in English in their classes. However, we did not find significant correlations with any of the controlled predictor variables ($p>0.05$), probably due to the sample size. Regarding the qualitative analysis, based on the data already objectively analyzed in the first part of the analysis, we found that even when performing literary reading in the English language, there are many difficulties faced by teachers to ensure that this work is conducted in a manner that provides the benefits that reading literature provides to readers.

Keywords: Reading. Reading Literary Texts. English Language. Reading in Additional Language. BNCC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Frequência de abordagem da literatura em inglês nas escolas estaduais de Chapecó/ SC.....p.67

Infográfico 1 – Categorias de análise temática para abordagem da leitura de textos literários em inglês nas escolas estaduais de Chapecó/SCp.71

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico dos professores.....	p.55
Tabela 2 – Perfil profissional dos professores.....	p.56
Tabela 3 – Resultado estatístico para a variável resposta.....	p.68
Quadro 1 – Temas abordados nas questões abertas.....	p.63
Quadro 2 – Categorias de análise temática.....	p.64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS.....	18
2.1.1 A função humanizadora da literatura	18
2.1.2 As relações entre texto e leitor e a construção de sentidos	21
2.2 ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS	25
2.2.1 Documentos norteadores da educação básica	25
2.2.1.1 <i>Base Nacional Comum Curricular – BNCC</i>	25
2.2.1.2 <i>Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – CBTCem30</i>	
2.2.2 A literatura na educação básica	34
2.2.3 A língua adicional na educação básica	38
2.2.4 Leitura de textos literários em língua adicional	41
2.3 REVISÃO DE ESTUDOS	44
2.3.1 Cardoso (2021)	45
2.3.2 Oliveira (2021)	47
2.3.3 Chandra (2018)	49
2.3.4 Garcia (2017)	50
3 METODOLOGIA	54
3.1. TIPO DE PESQUISA, OBJETIVOS E ASPECTOS ÉTICOS.....	54
3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	54
3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS.....	57
3.4 ANÁLISE DE DADOS.....	58
3.4.1 Análise quantitativa	58
3.4.2 Análise qualitativa	61
3.4.2.1 <i>Análise de conteúdo</i>	61
3.4.2.2 <i>Categorização e análise de relações</i>	63
4 ANÁLISE DE DADOS	67
4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA	67
4.2 ANÁLISE QUALITATIVA.....	70
4.2.1 Leitura de Textos Literários	71
4.2.2 BNCC	73
4.2.3 CBTCem	76
5 CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

A literatura é um produto social. Ela nos possibilita entrar em contato com a cultura e a história de uma sociedade. Isso tem acontecido em todos os tempos históricos desde o momento em que a humanidade passou a desenvolver registros escritos por meio de histórias e obras literárias. A leitura é considerada uma ferramenta muito importante para a construção de conhecimento: à medida que o indivíduo amplia seu leque de leituras, aprimoram-se habilidades de reflexão e análise crítica, ampliando assim a sua visão de mundo.

A leitura de textos literários promove a sensibilidade, aproxima o leitor da fantasia e proporciona o desenvolvimento de modos de pensar e compreender distintos daqueles que não leem. Candido (2011) defende a literatura como um direito básico para superar o que chama de “barbárie ligada ao máximo de civilização” (p.172). Para o autor, a possibilidade de realizar leitura de literatura é uma necessidade humana, individual e social:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Candido, 2011, p.188).

Partindo do pressuposto de que o conhecimento é um fator de civilidade, a literatura é compreendida como um instrumento de instrução e educação. Portanto, a formação literária é um direito que precisa ser garantido, assim como os demais direitos humanos. A literatura possibilita que os indivíduos se envolvam socialmente e ficcionalizam, o que, para Candido (2011), é um fato da vida do ser humano, pois não há quem possa viver sem contato com alguma espécie de imaginação.

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação é um direito (Candido, 2011, p.177)

Sendo assim, se o contato com a literatura promove a imaginação e esta é uma necessidade do ser humano, deve-se garanti-lo como um direito. Para

assegurar esse movimento produzido pelo hábito de leitura, é necessário contar com a educação como veículo promotor de cidadãos leitores; por essa razão, pontua-se o papel imprescindível da instituição escolar. Compreende-se que a escola não é o único espaço no qual se pode tomar contato com literatura; no entanto, ela é a responsável por promover a primeira aproximação do indivíduo com o conhecimento empírico e, por isso, precisa estabelecer e mediar o vínculo de aprendizes com textos literários.

Entendendo a literatura como um direito dos aprendizes e um dever da escola, são necessárias políticas públicas que garantam condições para que os professores possam desenvolver o trabalho com leitura de textos literários, tão fundamental à formação integral dos indivíduos. No contexto da presente pesquisa, os documentos norteadores dessas práticas são o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem) (Santa Catarina, 2021) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Tais documentos contêm as diretrizes para orientar o trabalho pedagógico em âmbito regional (estadual) e nacional.

A BNCC (Brasil, 2018) é um documento extenso (600 páginas) e está dividido em cinco seções: (i) Introdução; (ii) Estrutura da BNCC; (iii) A Etapa da Educação Infantil; (iv) A Etapa do Ensino Fundamental; (v) A Etapa do Ensino Médio. Na seção da Educação Infantil, apresenta-se esta etapa de vida no contexto da educação básica, seus objetivos e a transição para o ensino fundamental. Na seção do Ensino Fundamental, o conhecimento é abordado por áreas, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso, sendo especificadas as habilidades e competências de cada área. A última seção refere-se ao Ensino Médio, subdividido nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresentando também habilidades e competências para cada uma delas.

O Currículo do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem) (Santa Catarina, 2021) está estruturado em cinco cadernos. O primeiro deles (124 páginas) apresenta as disposições gerais do documento, o histórico de formação do novo Ensino Médio, a parte flexível do currículo, os itinerários formativos, o projeto de vida, cuja finalidade é obter um projeto de futuro profissional, que deve

ser elaborado pelos estudantes, e os componentes curriculares que passam a ser eletivos no Ensino Médio. O segundo caderno (212 páginas) trata da formação geral básica de cada área do conhecimento, apresentando encaminhamentos para a avaliação, orientações metodológicas, competências e habilidades de cada área. O terceiro (344 páginas) apresenta os portfólios e trilhas de aprofundamento que “fazem parte dos itinerários formativos no Território Catarinense” (CBTCem p.9). O quarto caderno (360 páginas) é o portfólio dos educadores, com diretrizes específicas para cada área do conhecimento. O quinto caderno, do ano de 2022 (812 páginas) apresenta uma versão preliminar das trilhas de aprofundamento da educação profissional e tecnológica, do qual a análise não integra a pesquisa pois estamos tratando da educação básica.

Considerando-se que o ensino formal de literatura se inicia no Ensino Médio, e que a educação neste nível está predominantemente distribuída na rede estadual de ensino, nosso objetivo de pesquisa é verificar *se e como* o texto literário é abordado na educação básica de nível médio em aulas de inglês no município de Chapecó, Santa Catarina (SC). A investigação coletou dados com professores da rede estadual por meio de questionário aplicado, cujas respostas forneceram o insumo para análise e estabelecimento de relações com as diretrizes de ensino.

No âmbito do ensino de leitura em geral, a pesquisa é motivada pelas deficiências que ainda se apresentam na escola (Zilberman, 2008; Pettit, 2009; Ataíde, 2016; Faustino; Campos, 2021) e pela baixa posição que o Brasil ocupa em *rankings* nacionais e internacionais de avaliação de leitura (Pisa, 2018; Saeb, 2019). Tais resultados, como veremos ao longo desta dissertação, evidenciam o desalinhamento entre o que se apresenta como objetivo para a educação básica, conforme documentos norteadores da educação no país, e o “que é entregue”, em termos de leitura, compreensão e interpretação textual, pelos estudantes brasileiros após seu percurso escolar.

No que diz respeito ao ensino de literatura em aulas de língua adicional, estudos (Cardoso, 2021; Oliveira, 2021; Chandra, 2018; Garcia, 2017) apontam as dificuldades para a não abordagem da literatura de modo geral e, especialmente em língua adicional. As atividades são desenvolvidas com foco em aspectos linguísticos, como o ensino de gramática e conhecimento lexical,

muitas vezes deixando de lado o papel primordial da literatura como fenômeno social, cultural e de fruição. A esse respeito, compreendemos que ocorre uma negatização da escolarização literária, quando não se desenvolvem práticas pedagógicas que envolvam literatura.

Visando a executar um diagnóstico da atual situação da abordagem da leitura de textos literários nas aulas de inglês da rede estadual de ensino do município de Chapecó/SC, esta pesquisa orienta-se pelas seguintes questões:

- a) a leitura de textos literários em língua inglesa é contemplada nas escolas de Ensino Médio estaduais do município de Chapecó?
- b) em sendo afirmativa a resposta para a pergunta (a), *como* essas práticas se desenvolvem?
- c) em sendo negativa a resposta para a pergunta (a), *por que* essas práticas não acontecem?
- d) quais são as orientações apresentadas pelos documentos oficiais da educação básica brasileira e catarinense para o desenvolvimento do trabalho com literatura em língua inglesa?
- e) como os professores se posicionam em relação à abordagem de literatura nas aulas de inglês no Ensino Médio, de acordo com seus princípios, expectativas e as orientações oficiais?

Nossa hipótese conforma-se à literatura recente: a de que as práticas de leitura de textos literários em língua adicional no sistema básico público de ensino catarinense não se desenvolvem integralmente e não conseguem atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento de cidadãos leitores plenos, prevalecendo um descompasso entre o que é apresentado nos documentos oficiais da educação com relação ao aprendizado da literatura em língua adicional e as práticas efetivadas em sala de aula.

A fim de encontrar respostas às questões de pesquisa e, assim, atingir o objetivo geral deste estudo, a dissertação está organizada em cinco capítulos. Após esta introdução, encontra-se o capítulo destinado ao referencial teórico, no qual buscou-se apresentar os pressupostos teóricos que explicam o nosso entendimento sobre o que é leitura e o que é literatura por meio de autores e argumentos que atendam a discussão acerca da leitura de textos literários em sua relação entre texto e leitor, a escolarização da literatura, bem como a leitura de textos literários em língua inglesa nas escolas de educação básica. Na

sequência, na Metodologia, tem-se os procedimentos adotados para a coleta de dados e os métodos de análise, além das questões éticas. O quarto capítulo é destinado à análise de dados, que descreve e interpreta os resultados do estudo, de forma quantitativa e qualitativa. A dissertação se encerra com a conclusão, que apresenta um fechamento para a discussão proposta nesta pesquisa, seguida da lista de referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

A leitura é a principal forma para acessar e construir conhecimento. A leitura de textos literários é complexa, profunda e capaz de despertar muitos sentimentos no leitor. As discussões desta seção apresentam a compreensão do texto literário na construção da humanização, a forma como texto e leitor se conectam e as vantagens de se realizar a leitura de literatura.

Para tal, subdividimos as seções em: 2.1.1 *A função da humanizadora da literatura*, em que buscamos apresentar de que forma esse tipo de leitura nos desafia e nos aprimora enquanto seres humanos; e 2.1.2 *As relações entre texto e leitor e a construção de sentidos*, para compreendermos as relações entre texto e leitor e a produção de sentidos ao longo da leitura de textos literários e nos aprofundarmos um pouco mais a respeito desta relação.

2.1.1 A função humanizadora da literatura

Pensar sobre literatura envolve pensar na constituição do homem como ser humano. O contato entre texto e leitor promove experiências para o desenvolvimento social do homem, aprimora sensibilidade e sentimentos que possibilitam agregar sentido à nossa existência enquanto espécie. Gutierrez (2010, p. 48) trata desta relação como uma aproximação com a realidade:

Os grandes temas da literatura fazem pensar, e não apenas rir ou chorar; e quando se fala da possibilidade de experienciar a vida pelo texto literário, não se tratam somente de experiências agradáveis, mas de difíceis também, tais quais acontecem na realidade.

Os conflitos expostos pelo texto literário possibilitam ao leitor realizar reflexões para além do senso comum, colocar-se no lugar do outro e problematizar as situações em que vive, além de aperfeiçoar o pensamento crítico. A leitura de textos literários possibilita um movimento de duas vias, a produção da fantasia e a possibilidade de reflexão intelectualizada. Essa afirmação se justifica pois mesmo que o enredo de um texto seja distante, fictício,

e não se aproxime da realidade do leitor, ele possibilita refletir sobre sua própria vivência e incorporar experiências a ela (Zilberman, 2008).

O texto literário como manifestação artística e cultural é considerado uma forma de expressão e registro das sociedades. Desde o início da história, os povos desenvolveram transmissão de textos, contação de histórias orais e cantadas. Por essa razão, a literatura é a representante da humanidade, pertencente a toda espécie humana; é expressão identitária de cada povo/sociedade e sua língua (Chandra, 2018).

O contato com a literatura desenvolve o interesse dos leitores/estudantes em conhecer diferentes línguas; o que, conseqüentemente, tende a aprimorar as habilidades de comunicação e interpretação por meio da interação entre texto e leitor. Chandra (2018) afirma que, apesar da literatura ter seu caráter fictício, quando trabalhada como componente curricular nas escolas, proporciona uma aproximação aos leitores e permite experimentações da vida real. Zilberman (2008) argumenta que, ao realizar a leitura de textos literários, o leitor adentra a alteridade, conecta-se com o outro, mantendo sua subjetividade e história: “O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto.” (p. 17).

Na perspectiva de literatura como experimentação da realidade, e, portanto, como função humanizadora, Candido (2022, p. 80) afirma que a literatura é “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”. Compreendemos, portanto, a literatura como humanizadora em seu sentido mais profundo, para além da ideia de humanizar-se como um ser sociável, mas aquele que compreende a si mesmo, suas qualidades e falhas, limites e potencialidades, sendo capaz de reconhecer-se durante a experiência de leitura. Candido (op.cit.) também discorre sobre a função psicológica da literatura, que se sustenta a partir da necessidade de ficção e de fantasia à vida humana:

E isso ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível mais

complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas e os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isso culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romaneada.

É importante pontuar, a partir do exposto, que a necessidade de ficção independe da posição social do indivíduo, da idade, ou de seu nível de letramento. Ela está na natureza humana. No entanto, isso não quer dizer que se pode negar ou negligenciar o acesso à literatura. Pelo contrário: significa dizer que a literatura deve ser disponibilizada e acessada por todos, para suprir a necessidade humana de alimentar a imaginação e de enfrentar temas complexos e instigantes, encontrados principalmente em obras literárias. A leitura de texto literário desenvolve uma experiência única no leitor que se alimenta da fantasia produzida pelo autor do texto, mas que por meio da estrutura organizada da linguagem permite que o leitor ficcionalize, mantendo o diálogo com a realidade.

É importante esclarecer que, ao se pensar na literatura como promotora de ficção e fantasia, não significa dizer que ela está desconectada da realidade. Candido (2022, p. 81) esclarece que a “a fantasia quase nunca é *pura*”, que existe um vínculo entre fantasia e realidade. A fantasia, segundo o autor, se relaciona com fenômenos naturais, sentimentos, paisagens, desejos, costumes e culturas, problemas da vida social e outros aspectos da vida do ser humano.

A constituição da individualidade humana sofre influência de todo contato cultural experienciado pelos indivíduos. As “camadas profundas” da nossa personalidade são tocadas pelas leituras que desenvolvemos, e esse movimento ocorre de uma maneira muito intensa, a qual é difícil medir ou avaliar. A conexão entre texto e leitor realça a importância da leitura de textos literários na vida das pessoas, e aí está a função formativa da literatura (Candido, 2022) ou a finalidade didática da literatura (Eliot, 1943): uma função educadora que vai além dos aspectos pedagógicos por ser considerada mais complexa, cuja finalidade se dá pelo fato de que as pessoas, ao lerem literatura, modificam sua vida, sua sensibilidade e a sua linguagem.

Observamos que a literatura tem uma função social estabelecida ao longo da história. O aparecimento da poesia, desde sua forma mais primitiva,

transmitiu, ao longo dos séculos, o conhecimento sobre a história dos povos em tempos primórdios, serviu de instrumento a rituais religiosos e, posteriormente, passou a exercer a função de entretenimento (Eliot, 1943). Há uma espécie de responsabilidade que recai sobre o texto poético/literário, referente à capacidade de desenvolver e descrever sensações e sentimentos que não são facilmente ditos em palavras: “há sempre a comunicação de alguma experiência nova, de algum entendimento novo, do familiar, ou a expressão de alguma coisa que sentimos, mas para a qual não temos palavras.” (Eliot, 1943, p. 32).

Considerando a relação de conhecimento de outros povos que o texto literário proporciona, refletimos sobre literatura e interculturalidade. A produção da competência intercultural que o leitor pode realizar é um argumento de grande importância para a realização da leitura de textos literários nas escolas de educação básica.

A função humanizadora do texto literário é o argumento fundamental utilizado para dar sustentação à presente pesquisa, que defende a abordagem de uma “escolarização positiva” da literatura, isto é, aproximar a literatura das práticas pedagógicas utilizadas em escolas de educação básica. Sabemos que, além do elemento sensível, a leitura de textos literários proporciona outros ganhos, como o exercício e desenvolvimento da cognição, sobretudo em uma época em que os jovens estão imersos nas tecnologias de telas.

2.1.2 As relações entre texto e leitor e a construção de sentidos

Esta seção tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca das relações produzidas entre texto e leitor, e a construção de sentidos que decorre desta relação. O ato de ler é resultado de um movimento mental realizado unicamente pela espécie humana (Morato; Koch, 2003). Este movimento é uma invenção cultural, ou seja, mesmo que possuamos o aparato biológico para ler, precisamos ser ensinados a fazê-lo. Por isso, pensaremos sobre leitura, texto e leitor.

A leitura é, portanto, uma via de mão dupla, composta por texto e leitor. De acordo com Prigol e Cordeiro (2022), há uma relação de igualdade entre eles. Esta visão vai de encontro a outras, geralmente focadas no texto, a exemplo de práticas pedagógicas com questionamentos em que se busca

entender “o que o autor quis dizer?”, “qual a ideia central do texto?”. Não colocar texto e leitor em relação hierárquica, implica dizer que um depende do outro para a construção de sentidos. Sendo assim, de acordo com os autores, o objeto é o texto, o sujeito é quem lê e a produção de sentido é o produto desta relação.

Uma análise feita por este ângulo, atribui ao leitor certo protagonismo aliado à responsabilidade sobre a interpretação que realiza do texto. Leitores assíduos estão mais propensos a realizar interpretações mais profundas dos textos que leem. Nesse sentido, compreendemos o potencial da realização de leitura de textos literários na produção de sentido.

Os autores abordam os termos descrição e interpretação, sendo correlatos a “texto” e “leitor” ou “objeto” e “sujeito”, respectivamente:

Portanto, a descrição está ligada ao texto e a interpretação ao leitor. Como vemos em Link, a centralidade está no sujeito e no objeto, por isso, na leitura, o texto (a descrição) e o leitor (a interpretação) devem aparecer. Desse modo, podemos compreender que a leitura envolve o texto, o leitor, a descrição e a interpretação numa relação em que todos os elementos estão presentes. (Cordeiro, Prigol, 2022, p.18)

Conforme Cordeiro e Prigol (2022), existem cinco categorias de posições dominantes da leitura: o texto, o leitor, o tempo, o valor e o sentido. Atentamo-nos inicialmente ao que se compreende com relação ao tempo. De acordo com os autores, ao estudar literatura nas escolas, priorizam-se características de períodos literários, autores renomados, fatos importantes da história da obra, mas não se leem as obras literárias, efetivamente. Sendo assim, o tempo de estudo deve ser o presente, realizando um movimento inverso ao que se conhece. Ou seja, estudos de literatura devem se iniciar pelas obras literárias: “Nesse processo, fatos históricos vão se incorporando gradativamente ao ensino, às discussões e compondo o horizonte dos estudantes.” (p.24).

Com relação ao valor e ao sentido do texto literário, Cordeiro e Prigol (2022) explicam que, historicamente ocorreu a busca pela literalidade das obras, um conceito formado a partir de uma série de critérios, que determina se o texto é literário ou não. Os autores apresentam uma análise de suma importância sobre o valor do texto, a de que ele não é atribuído apenas ao

texto ou ao leitor. Do ponto de vista dos autores, compreendemos que o valor no texto está na relação da leitura com o leitor, no sentido produzido, e no encontro entre texto e leitor. O leitor tem a liberdade para decidir quais são os textos de sua preferência. Sendo assim, um texto literário pode receber valores diferentes a partir dos seus leitores. Da mesma forma, o sentido é determinado pela experiência do leitor com o texto. Ou seja, vai além de apenas realizar leitura e interpretação e se configura como a ligação entre elas.

A relação mútua texto e leitor implica a influência que um exerce sobre o outro numa relação de complemento. O texto possui diversas formas que são assumidas a partir do leitor, como uma nova vida dada ao texto:

Cada ato de ler, é uma possibilidade de vida nova que se dá ao texto. Isso porque as interpretações diversas e os encontros entre textos e leitores permitem que uma **obra literária entre para a vida de um leitor, o que só é possível por meio da leitura.** (Cordeiro; Prigol, 2022, p.24, grifo nosso).

Na mesma perspectiva, Hillesheim et al (2011, p.305) concebem a leitura como “uma experiência que cancela a fronteira entre o que sabemos e o que somos”. Existe um envolvimento entre o texto e o leitor que perpassa as noções de troca, o que segundo os autores, é resultado do prazer que a leitura proporciona e que envolve não somente o cérebro, mas também o corpo por completo. “Olhos, mãos, pescoço, ombros – enfim, todo o corpo do leitor – estão comprometidos no ato de ler” (Hillesheim et al, 2011, p.306). O envolvimento com o texto é exigente com o leitor, já que compreender e interpretar são processos interconectados. Compreender não é simplesmente um ato de decodificação do texto que vem a partir do entendimento do significado das palavras. A compreensão é dada a partir da decifração daquilo que não está implícito, do “significado subjacente que deve ser desvelado pelo leitor” (Hillesheim et al, 2011, p.308). Sendo assim, diferentes leitores podem compreender o mesmo texto de maneira distinta, a interação/participação do leitor ocorre a partir de seu conhecimento de mundo, oriundo de outras leituras e vivências que possui.

A interpretação ocorre segundo os autores a partir de um movimento que envolve descobrir a “intenção do texto”. Ou seja, ocorre uma relação entre o texto e o leitor sem considerar especificamente o autor. Nesse sentido, a

engrenagem da leitura opera considerando o texto, o leitor e os movimentos que este último precisa realizar - retirar/coletar informações do texto e correlacioná-las com outros textos e vivências - o leitor precisa “ocupar-se de pensamentos alheios” para produzir sentidos, para aprender não apenas sobre a leitura mas também sobre si mesmo (Hillesheim et al, 2011, p.309).

Pensemos sobre a conexão texto-leitor na leitura de textos literários. Wolf (2019) discorre sobre os processos sensorialmente evocativos na leitura profunda por leitores experientes, a exemplo da produção de imagens. O leitor, juntamente com o autor, consegue evocar sentimentos e produzir imagens a partir do texto lido. Nas palavras da autora: “Abre um livro, e há uma voz que fala.” (p.55) E ela exemplifica:

Assim quando você vê a descrição de Huckleberry Finn por Mark Twain, ou o retrato de Celie por Alice Walker ou o uso da voz de Nick Carraway por F. Scott Fitzgerald para descrever Jay Gatsby, **você poderia quase identificar essas personagens numa multidão.** Juntos, você e o autor constroem imagens a partir de um conjunto de detalhes sensoriais cuidadosamente escolhidos, transmitidos apenas por palavras. (Wolf, 2019, p.55 grifo nosso)

Uma das imagens apresentadas por Wolf (2019, p.96) é a de que o livro é um lar, “em que podemos morar sem ser julgados, com nossos pensamentos e emoções multifacetadas conquistados a duras penas”. Segundo ela, o toque físico influencia no modo como concebemos as palavras e realizamos a compreensão de um texto, como um encontro romântico entre texto e leitor:

ao falar da dimensão comunicativa da leitura e do que significa, em qualquer idade, sair de si mesmo para adentrar a consolação benfazeja da companhia de outros, fossem eles personagens ficcionais, figuras histórias ou os próprios autores. (Wolf, 2019, p.61)

Essa imagem tem o objetivo de elucidar uma preocupação existente com o aumento da utilização das telas na sociedade contemporânea e as consequências que o distanciamento do leitor com o livro físico pode representar para a criação da imaginação.

A leitura de textos literários é o dispositivo de excelência para o desenvolvimento do pensamento em nível profundo, sofisticando os processos neurais envolvidos no ato de ler literatura (Wolf, 2019). Possui funções cognitivas específicas, é capaz de concretizar experiências, de proporcionar modelos de

comportamento, é o arcabouço cultural da humanidade que se constrói a partir de obras literárias. Em seu sentido mais profundo, a literatura “é um arquivo inesgotável de experiência humana de mundo” (Gellhaus, 2012, p.7). Ela possibilita que tenhamos acesso às experiências vividas por outros indivíduos anteriores a nós, o que nos permite compreender e adaptar a vida em sociedade e as regras sociais.

2.2 ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

A leitura de textos literários nas escolas deve ser abordada por meio da mediação dos professores. Estes precisam estar preparados para o desenvolvimento do trabalho com literatura. Sua preparação deve advir de sua formação acadêmica e das diretrizes propostas para o ensino por meio dos documentos oficiais da educação.

Nesta seção apresentamos: 2.2.1 *Os Documentos norteadores da educação básica*, para compreender quais são as orientações para os professores de língua inglesa sobre o trabalho com leitura de textos literários; 2.2.2 *A língua adicional na educação básica*, apresentando um breve histórico de como o inglês se tornou obrigatório no ensino básico brasileiro e sua conjuntura na atualidade; e 2.2.3 *A leitura de textos literários em língua adicional*, para revisar estudos recentes acerca da temática.

2.2.1 Documentos norteadores da educação básica

2.2.1.1 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) é o documento norteador da educação brasileira. Em 2015 começou-se a pensar sobre sua criação, cuja proposta iniciou por meio do I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este documento possui três versões, a primeira no ano de 2015, foi publicada preliminarmente e contou com a participação de consulta pública realizada pelo Ministério da Educação¹. Esta, resultou na segunda

¹ Ministério Da Educação, MEC. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/not%EDcias/473-consulta> Acesso: 08/06/2023

versão do documento em 2016. Ao longo dos anos de 2016 e 2017, foram realizadas modificações no texto do documento, influenciadas pelo instável cenário político brasileiro no contexto pós *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef e mesmo com os embargos do Conselho Nacional de Educação, CNE, a versão contendo as diretrizes para o a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi publicada. Neste mesmo contexto, a versão completa, contendo também as diretrizes para o Ensino Médio, foi publicada em dezembro de 2018. (Santana; Kupske, 2020).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), este documento foi previsto ainda na Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 210: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” E, posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2022). A partir da BNCC, cada federação elaborou um documento para seu território, passando por reformulações com a publicação da última versão da BNCC (Brasil, 2018).

O documento da BNCC está organizado por capítulos de acordo com os níveis do ensino básico: 1) Etapa da Educação Infantil; 2) Etapa do Ensino Fundamental e 3) Etapa do Ensino Médio. Restringimo-nos a analisar a seção número 5 da BNCC (2018), “A Etapa do Ensino Médio” e dentro dela, a Área de Linguagens e suas Tecnologias (p.481-505). A análise que fazemos do documento está embasada em Santana e Kupske (2020).

A abertura da seção que se refere ao Ensino Médio apresenta a importância desta etapa para a continuidade na educação e o desenvolvimento da autonomia nos jovens. Segundo o documento, este é o “gargalo da educação”, devido à evasão dos estudantes da escola nesta etapa da vida. Sendo assim, apresenta-se a importância de uma modificação na escola para acompanhar o que a BNCC apresenta como as mudanças na sociedade em razão do avanço tecnológico, e para realizar preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

Esta visão mercadológica caracteriza a BNCC ao longo de toda a redação que implementa a etapa do Ensino Médio, tratando da preparação do jovem para integrar a “cultura do trabalho”. Pautada em documentos e diretrizes anteriores,

a Base defende que estudantes na juventude são protagonistas de seu processo de aprendizagem. Com isso, apresenta orientações que desencadeiam a construção do que é nomeado como competências e habilidades² a serem desenvolvidas na escola. Aliadas a essas ideias, encontramos as prerrogativas do modelo de Novo Ensino Médio (NEM) em vigor com a BNCC³, a exemplo da elaboração do “projeto de vida” (Brasil, 2018 p.463), em que, teoricamente, o estudante deve sentir-se hábil a projetar seu futuro enquanto cursa o Ensino Médio.

Atentamos, com isso, para a reorganização curricular que determina o ensino por áreas de conhecimento; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No texto da Etapa do Ensino Médio, cada uma das quatro áreas de conhecimento possui um espaço para tratar de suas especificidades. Porém, ao tratar da flexibilidade do currículo, a BNCC chama de “itinerários formativos” o que compõe a formação geral básica. Na seção Currículos: BNCC e itinerários, percebemos, juntamente com as quatro áreas, a inclusão do item “V. Formação Técnica e Profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).” (Brasil, 2018, p.468). Este item não é de fato uma área do conhecimento, é nomeado como um itinerário formativo que abre prerrogativa para a educação técnica, fator que acentua ainda mais o caráter mercadológico do documento. A BNCC apresenta esta maneira de ensinar como uma forma de flexibilizar a construção curricular de cada unidade escolar, “além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa” (Brasil, 2018, p.468).

Consideramos que esta forma de apresentação do currículo desenvolve um problema para a educação básica que é a não obrigatoriedade de componentes curriculares no Ensino Médio, a exemplo da língua inglesa. A

² A BNCC define as “competências gerais da educação básica” como um conjunto de competências que os estudantes precisam adquirir ao longo dos seus anos de vida escolar. São 10 competências gerais que devem se aliar às competências específicas de cada área do conhecimento. As “habilidades” são a forma como o estudante irá lidar com as competências que adquiriu. Cada competência possui suas respectivas habilidades que são denominadas pela BNCC como “aprendizagens essenciais” para a “formação geral básica”.

³ Uma reorganização curricular determina o Novo Ensino Médio (NEM), normatizado pela nº13.415/2017 que alterou artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBem) nº 9.394/1996. (Santa Catarina, 2021, p.14)

obrigatoriedade está nos componentes de língua portuguesa e matemática, “Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática” (Brasil, 2018, p.470).

Chamamos atenção para o trecho grifado (grifo nosso):

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio **proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade**, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (Brasil, 2018 p. 463 grifo nosso)

A incongruência nas informações da BNCC está em trechos como os selecionados acima. A BNCC defende ao longo de todo seu texto, o desenvolvimento de cidadãos socialmente críticos. No entanto, desconsiderando-se as línguas adicionais neste processo, a exemplo da não obrigatoriedade da língua inglesa no Ensino Médio, não haverá leitura de sua literatura, nem de acesso à cultura dos povos que a falam. Cidadãos que não desenvolvem leitura e não tem acesso à cultura, não podem tornar-se sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis e não conseguem desenvolver a leitura crítica da realidade, pois essas aptidões se desenvolvem também por meio da leitura de literatura.

Reiteramos a importância da leitura pois a compreendemos como o veículo de aproximação e de produção de conhecimento. A leitura de textos literários é a responsável por aprimorar o sentimento de humanidade e sensibilizar o ser humano em seu nível mais profundo. Utilizamos como exemplo Wolf (2019, p.56) ao contar a experiência do escritor norte-americano Ernest Hemingway que foi desafiado por um grupo de amigos a escrever um conto com seis palavras e o fez. Hemingway escreveu: “*For sale: baby shoes never worn*” cuja tradução é “vende-se: sapatos de bebê, nunca usados”. Ao escrever este conto, Hemingway evocou uma imagem poderosa. O sentimento de saber que uma mãe perdeu um filho recém-nascido, é provavelmente um dos mais comoventes de nossa espécie, e o autor conseguiu comover o leitor com apenas seis palavras. Esse é um exemplo da profundidade de sentimentos que a literatura é capaz de despertar em nós seres humanos. Um conto como este pode resultar em uma aula de inglês com muitos elementos. Por isso,

consideramos a não obrigatoriedade da língua inglesa no Ensino Médio como um afastamento do estudante e a literatura, impedindo-o de conhecer e experienciar tais sentimentos profundos.

Com relação à apresentação da área de linguagens, na referida seção, o texto apresenta o que seria uma transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, afirmando a necessária utilização de diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais e corporais) (Brasil, 2018, p. 471) conectadas à tecnologia: “desenvolver o **senso estético** e a comunicação com o uso das tecnologias digitais.” (Brasil, 2018, p. 471, grifo nosso). Como desenvolver o senso estético sem a inclusão da linguagem literária? A literatura não está prevista nem mesmo para o componente de língua portuguesa. Tratar de “senso estético” diz respeito à valorização de diferentes manifestações artísticas e culturais, que podem ser acionadas por meio do ensino de outros idiomas. Quando se refere especificamente ao Ensino Médio, a Base é categórica quanto à ampliação de autonomia, de protagonismo, do desenvolvimento de cidadãos críticos; no entanto, essas aptidões são desenvolvidas também e principalmente com a leitura de textos literários.

De acordo com a seção intitulada “A Área de Linguagens e Suas Tecnologias”, os estudantes nessa idade são capazes de compreender e de se posicionar diante de manifestações artísticas, culturais e sociais que os cercam. Com essa justificativa, o documento afirma: “No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a **consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens**” (Brasil, 2018, p.482). Os quatro componentes que estão inseridos na área de Linguagens (língua portuguesa, artes, inglês e educação física) têm espaço nesta seção. Quanto à língua inglesa, observa-se sua apresentação como língua franca, utilizada para fins de comunicação com falantes de outros países, nativos ou não do inglês, como língua de contato com o mundo digital, com pesquisas, para argumentos e posicionamentos no âmbito local e global e para ampliar perspectivas da vida profissional..

Segundo Santana e Kupske (2020), apresentar o inglês como língua franca é considerá-la como única, porém este não é o único idioma a ser utilizado como língua de contato, até mesmo em regiões do Brasil. A não inserção de outras línguas é resultado da característica que a última versão da BNCC possui

por seguir padrões de mercado, que leva à hegemonia linguística da língua inglesa. Os autores pontuam ainda que a exclusividade do inglês no documento vai de encontro ao que foi solicitado pela consulta pública realizada para a segunda versão da base. Ademais, o ensino de inglês como língua franca é ilusório, sendo uma realidade a falta de capacitação dos professores para abordar o idioma desta forma, podendo ocorrer uma exclusão da realidade plurilinguística brasileira.

Em outras palavras, a BNCC é um **documento que pode não ser aplicado na prática se não houver um movimento de formação (inicial e continuada) adequada aos profissionais de ensino**, impossibilitando a transição da LE para a LF e permitindo, assim, a perpetuação de uma forma tradicional de ensino enraizada no inglês como língua estrangeira, língua do outro. (Santana; Kupske, 2020, p.163 grifo nosso)

Outro aspecto mencionado pela BNCC na seção da área de Linguagens, é a utilização do inglês como língua franca para fins de acesso e produção de conhecimento num contexto de mundo globalizado. Porém, a redação do texto não é clara, ocorrem menções repetidas destes conceitos, mas não é possível verificar maiores esclarecimentos ou aprofundamentos das formas de abordagem do inglês por essa perspectiva. Aliado a esse fator, esta seção específica não apresenta nenhuma menção ao estudo da literatura neste idioma.

Por fim, a inconsistência presente nas orientações da BNCC (2018) enquanto documento normativo da educação, causa dúvidas e desencontros para os profissionais da área. Isso reflete diretamente nos resultados da educação como um todo, ocasionando uma sociedade fragilizada em termos de comportamentos e nas relações humanas. Na próxima seção analisaremos o CBTCem (2021), documento que trata da educação em Santa Catarina.

2.2.1.2 Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – CBTCem

O Currículo do Ensino Médio do Território Catarinense - CBTCem (2021) é o documento que apresenta as diretrizes para a educação dentro do território de Santa Catarina. Foi elaborado a partir da publicação da última versão da BNCC (2018) e está dividido em 5 cadernos: 1) Disposições Gerais; 2) Formação Geral Básica; 3) Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; 4) Portfólio dos(as)

Educadores(as); 5) Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica.

Voltaremos a atenção para a seção número 4 “Área de Linguagens e suas Tecnologias” do Caderno 2, dentro do qual buscamos encontrar orientações, percepções do documento sobre o ensino de leitura e compreensão de textos literários em língua adicional - inglês. Neste caderno, a área de linguagens e suas tecnologias (páginas 125-169) apresenta as seguintes seções: a) A formação geral básica da área; b) Línguas, artes e educação física: os componentes que constituem a área de linguagens e suas tecnologias; c) Articulação entre competências gerais, competências específicas, habilidades da área, campos de atuação social e habilidades da língua portuguesa.

As palavras iniciais da seção são para a apresentação do conceito de linguagem, compreendida como comunicação humana. Seu uso se dá com o objetivo de expressar a identidade e cultura de um povo, e é por meio dela que o ser humano se constitui como sujeito histórico e social. O argumento defendido é de que as linguagens dialogam entre si, justificando os componentes curriculares que fazem parte da área: “relação entre as diferentes linguagens aqui convocadas, a corporal, as artísticas, a gesticulada, a falada ou a escrita.” (Santa Catarina, 2021, p.129)

Podemos observar ao longo da seção que o jovem no Ensino Médio é/precisa ser protagonista do seu próprio aprendizado. A partir disso, são definidos objetivos de interação para as linguagens, dos quais destacamos:

ouvir os(as) estudantes, assumindo-se uma escuta sensível para uma postura de compreensão de que podem contribuir de forma ativa na construção do cotidiano escolar; valorizar as identidades culturais; descobrir outras formas de organização das escolas, novos arranjos de conhecimentos e formas de ensinar mais consoantes com as concepções de mundo dos sujeitos e com os desafios do século XXI na relação com as linguagens e as suas tecnologias. (Santa Catarina, 2021, p.130)

Para cumprir os objetivos, o documento constitui sua base teórica fundamentada na perspectiva histórico-cultural, e argumenta que a prática social é o “fio condutor” da linguagem. Sendo assim, a interação escolar seria o veículo de apropriação de conhecimento em um movimento em que o protagonismo do estudante tem papel central na aprendizagem. O documento manifesta uma

posição sobre a importância de ensinar o estudante a pensar e de reconhecer diferentes usos das linguagens, uma vez que não há modos de dissociar a língua de seu contexto de uso. Sobre o trabalho didático, é apresentado no documento que se deve seguir o estudo de gêneros discursivos por meio de texto-enunciativo, dialogia, polifonia, intertextualidade, polissemia, textualidade, discurso e interdiscursividade (Santa Catarina, 2021).

Com relação à leitura e escrita, baseado na BNCC (2018), o CBTCem (2021) define que no Ensino Médio o estudante já possui uma atuação social e, por isso, a prática pedagógica deve se atentar para os aspectos de leitura/escuta e produção/retextualização de textos em gêneros diferentes. No entanto, afirma a importância do conteúdo em detrimento da forma e que a abordagem pedagógica não deve focar na apropriação de gêneros do discurso e sim na reflexão sobre eles.

Quanto à leitura, apresenta-se a compreensão da existência da relação entre leitor e autor, construída a partir do texto e consolidada pelas vivências por meio de relações entre sujeitos. Quanto à leitura de textos literários, o documento demonstra a importância da sua abordagem para garantir reflexões sobre interações sociais e define:

Esse trabalho com o campo literário requer o planejamento de **situações de contato direto com os textos**, com mediação que ancore um exercício crescente de compreensão de formas e interpretação delas, com entrecruzamentos: de referências e conhecimentos dos leitores com os do horizonte de produção do texto, do **texto lido com outros textos** nele referenciados, do estritamente literário com o que ele dialoga (teatro, cinema, música, pintura), contemplando a **diversidade literária, relacionada, por exemplo, a produções afro-brasileiras e de povos indígenas**. Essa postura possibilita um posicionamento mais crítico, de revisão de estereótipos tradicionalmente perpetuados. (Santa Catarina, 2021, p.136, grifos nossos)

Embora esta seja uma orientação geral para a área, reconhecer a diversidade literária e a importância do contato com textos literários pode ser considerada uma demonstração da preocupação com o aspecto humanizador da literatura, mesmo sem estar explícito no texto e sem especificar o idioma. O CBTCem apresenta em seu texto a ideia de que o ensino de inglês ocorra por meio de uma perspectiva sociointeracionista, ampliando repertórios linguísticos e a visão crítica e consciente sobre o uso do inglês na sociedade

contemporânea. Assim como na BNCC, a concepção de inglês como língua franca surge neste documento, reforçando a ideia da língua como forma de comunicação entre pessoas não nativas do idioma.

Os dois documentos, BNCC (2018) e CBTCem (2021) demonstram a importância do trabalho com as linguagens, principalmente para construção do posicionamento dos estudantes de forma crítica, estabelecendo conexões com a cultura digital. No entanto, com relação ao texto literário em língua inglesa, nenhum dos documentos evidencia sua importância ou formas de abordagem. A BNCC apresenta a literatura como uma forma de arte, o CBTCem menciona a função humanizadora do texto literário, porém refere-se a textos multimodais e o faz sem nomear componentes curriculares. Diferentemente da BNCC, o CBTCem apresenta em seu texto a presença do plurilinguismo, considerando as línguas indígenas, de fronteiras, de imigração, de sinais e crioulas como forma de acolhimento das diversidades na escola.

Referente às orientações de cada componente curricular dentro da área de linguagens, observamos que o CBTCem apresenta de forma mais específica o que se espera que seja desenvolvido nas escolas. Com relação ao inglês, sua preocupação é baseada no ensino da língua, modos de interação entre os sujeitos, mas sem especificar a literatura em inglês. Já a BNCC faz suas considerações de forma mais abrangente, não evidenciando as abordagens esperadas para cada componente curricular e não menciona a abordagem de textos literários em inglês. Ipiranga (2019, p.108) explica que a BNCC enfatiza a literatura como uma manifestação artística, “o documento deixa explícito que a literatura é uma arte entre outras, por isso deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se dissocia.” No entanto, defende que os objetivos para a literatura não são coerentes e não se articulam.

Os documentos esclarecem a importância do protagonismo do estudante. Porém, não são coerentes com relação ao papel do professor como mediador do aprendizado. Considerando a leitura como uma tecnologia adquirida e não uma habilidade natural, que precisa ser ensinada em um ambiente propício, o estudante apenas conseguirá atingir tal protagonismo mediante a atuação dos professores (Wolf, 2019).

Na próxima seção abordaremos o aspecto da literatura na educação básica com intuito de compreender e apresentar uma discussão sobre a importância desta para a formação básica dos estudantes brasileiros.

2.2.2 A literatura na educação básica

A instituição escolar desenvolve um papel fundamental na formação de indivíduos socialmente capazes de atuar de maneira intelectual. O conceito de escolarização está relacionado à construção de conhecimentos dentro do espaço escolar, onde se busca, por meio da educação, desenvolver e ampliar os conhecimentos dos estudantes. A escola é uma “agência socializadora”, o local onde ocorrem as práticas de letramento e aquisição de conhecimentos científicos (Oliveira, 1996).

A escolarização é fundamental para a construção da sociedade letrada. As transformações cognitivas promovidas em indivíduos que frequentam o espaço escolar são infinitamente maiores do que aqueles que, por algum motivo, não o fazem. A escola proporciona, além da aquisição de conhecimento científico, a formação cultural. Logo, a exclusão do processo de escolarização seria negar ao indivíduo o acesso a sua própria cultura (Oliveira, 1996).

Diferentemente de acreditar que a escolarização seja vista como um fator promotor de diferenças sociais, preconceitos ou como um privilégio para poucos, é necessário pensá-la como um direito de todos. O direito à escolarização é previsto desde a Constituição Federal de 1988 e vem sendo reforçado nos documentos nacionais que regem a educação brasileira. A exemplo, podemos observar o que é apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC (2013):

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. (Brasil, 2013)

Sendo a formação escolar o alicerce para o exercício pleno da cidadania e o desenvolvimento humano, é necessário pensar na promoção da educação literária, pois, conforme já apresentado, ela promove muitos ganhos para a formação social e cognitiva, para o conhecimento de diferentes contextos históricos e organização das sociedades, e para o desenvolvimento da sensibilidade e da humanização.

A inserção da literatura nas escolas iniciou com o processo de redemocratização do Brasil, após o fim da ditadura militar, no final do século XX. Naquele momento, iniciou-se a realização de eventos literários em todo o país com a participação de professores e intelectuais da área, preocupados com os rumos da escola, para pensar os caminhos da educação.

São sintomas desse movimento iniciativas como a realização do I Congresso de Leitura (COLE), em Campinas, em 1978, do I Encontro de Professores Universitários de Literatura Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, em 1980, e a Primeira Jornada Sul-Rio-Grandense de Literatura, em 1981, em Passo Fundo, eventos que se mostraram frutíferos e duradouros (Zilberman, 2008, p.12)

Além destes, os anos 70 e 80 marcaram o início de associações de professores das áreas de pedagogia e letras e a discussão por políticas públicas que viessem a garantir a formação dos professores e, conseqüentemente, a inclusão da literatura em língua portuguesa.

Para o ensino de literatura, buscou-se inicialmente uma lista com títulos das obras consideradas mais importantes, os cânones literários. Os professores ensinavam literatura por meio da historiografia: características das obras e dos períodos literários e biografias dos autores. Essa organização fazia parte do currículo, onde professores deveriam ensinar gramática, redação e literatura portuguesa e brasileira (Vieira, 2008).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394, apresentou uma proposta de organização curricular para os níveis de ensino, frisando a interdisciplinaridade e, para o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências. Assim sendo, o estudante poderia se tornar crítico e capaz de acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade após concluir seus estudos básicos. Nos anos 2000, com objetivo de complementar a LDB (1996), lançaram os *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio* (PCNEM, 2002), a partir dos quais definiu-se o ensino por áreas do conhecimento; inicialmente três áreas:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Vieira, 2008; Pokulat, 2014); e posteriormente quatro: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; Ciências Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e Suas Tecnologias. Essas áreas são utilizadas para a organização do currículo do Ensino Médio e para a aplicação de provas como por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Nesse contexto, a literatura deixa de ser uma disciplina isolada para fazer parte da área de Linguagens e suas Tecnologias. A abordagem da literatura que já apresentava problemas por ser trabalhada apenas com trechos de obras, passa oficialmente a ser vista como mais um gênero textual, uma arte como todas as outras, do qual o estudante deve conhecer as características principais, mas que não contempla toda a sua complexidade.

Em 2006, um novo documento é apresentado: as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, a partir do qual percebe-se a retomada da importância do trabalho com texto literário na educação básica com objetivo da formação integral e sensível. No entanto, seu espaço como disciplina autônoma dentro currículo continuou sendo suprimido pelos documentos subsequentes aos PCNs (POKULAT, 2014).

Estudos (Vieira, 2008; Pettit, 2009; Pokulat, 2014; Antunes, 2015; Perreira et al, 2021) apontam a deficiência no ensino de literatura atualmente e as suas causas. Há falta de clareza nas orientações dos documentos oficiais da educação que dizem dar autonomia às escolas e professores para organizar seus programas de ensino, bem como a forma como a literatura precisa ser trabalhada nas escolas. Concomitantemente, a precariedade na formação para os professores, inicial e continuada. Ao afastar a escola da universidade, ou seja, a teoria da prática, perde-se o benefício de preparar os docentes para o trabalho com literatura de maneira mais profunda e envolvente.

Ocorre ainda a falta de conhecimento em literatura por parte de alguns professores, o que, ao entendimento desta pesquisa, é considerado um grande problema social. Professores leitores podem ser muito mais persuasivos sobre a importância da leitura de textos literários, porque do fato lêem e se apropriam dos elementos e vivências proporcionados pela literatura. Conforme Antunes (2015, p.4)

“professores de Português que não leem são obrigados a repetir o bordão da importância da leitura e são levados a impor a leitura de obras que eles próprios desconhecem, ou conhecem apenas indiretamente, sem que as tenham experimentado enquanto produto estético”.

Em consonância com esta preocupação, alia-se o acesso ao texto literário. Antunes (2015) nos diz que atualmente existem programas para a realização de compras de materiais para bibliotecas das escolas. Porém, mesmo com os livros nas estantes, falta preparo dos profissionais para realização da mediação em leitura de textos literários.

A afirmação de que muitas vezes os professores não têm conhecimento sobre o que ensinam é dolorosa e verdadeira. Professores são produto de uma classe profissional que vem sendo desvalorizada histórica, financeira e culturalmente, o que afeta diretamente a qualidade do ensino. Professores em geral precisam assumir cargas horárias altas para compor seu salário e dispor de tempo extraclasse para estudar e preparar suas aulas.

Além destes, é necessário pontuar o ensino ditado por provas de vestibulares, as quais direcionam o ensino literário em obras e períodos específicos. Os professores são obrigados a trabalhar de maneira instrumental preparando os estudantes para realização de questões de concursos de processos seletivos. Por fim, o afastamento da realidade escolar com a sociedade contemporânea; a escola, em geral, não consegue acompanhar os avanços tecnológicos que são apresentados fora dela, tornando-se sem atrativo e causando resistência nos estudantes.

De maneira geral, a literatura também deixa de ser atrativa diante das múltiplas possibilidades de entretenimento proporcionadas pela sociedade contemporânea. Petit (2009) alerta para o afastamento dos jovens da leitura pelo espaço que a tecnologia ocupou na vida cotidiana das pessoas. Reflete-se com isso o ensino como um todo, sua efetivação e os percalços que atingem todas as áreas do conhecimento. Destaca-se ainda mais a relevância da mediação de leitura para os processos de aprendizagem. O professor precisa mediar o “retorno” dos jovens aos livros – mencionar evidências científicas em desfavor ao uso das telas.

Wolf (2019) apresenta uma preocupação com relação à influência negativa da tecnologia sobre a leitura. O questionamento é sobre as possíveis

ameaças cognitivas, que mesmo em leitores experientes, podem ocorrer pelo contato com as telas. A autora aborda as mudanças na forma de leitura da sociedade contemporânea, apresentando uma preocupação acerca da falta de conexão entre texto em leitor ocasionada pela leitura em telas em comparação com a leitura em livros impressos. Seus estudos apresentam a complexidade do ato de ler, os benefícios que ele gera na vida do leitor e as perdas ocasionadas na sociedade pela influência da leitura de forma digital e dos dispositivos eletrônicos. A leitura em telas, sendo Wolf (2019), pode ser tida como algo superficial, com pouca atenção, um impeditivo para se chegar à verdadeira construção de conhecimento.

2.2.3 A língua adicional na educação básica

A língua adicional no Brasil é item obrigatório no currículo de ensino das escolas de educação básica, alternando-se principalmente entre inglês e espanhol. As línguas adicionais surgem inicialmente no período colonial com propósito de dominação dos povos nativos e motivações socioeconômicas (Mulik, 2012).

A partir de 1808 com a chegada da família real portuguesa, as universidades brasileiras passaram a ensinar inglês e francês com objetivo de aumentar as relações internacionais por meio da abertura dos portos de comércio. Em 1837, foi fundado no Brasil o Colégio Pedro II, primeiro a trabalhar com nível de ensino secundário, atendendo principalmente filhos da elite, militares e membros do governo, ensinando inglês, francês e alemão por pelo menos um século. Em 1930, o então presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as Secretarias de Educação dos estados, dando à educação brasileira um caráter nacionalista e à LE o ensino por meio do método direto⁴.

Em 1942, o curso secundário foi organizado por níveis, sendo o ginásial com duração de 4 anos (6º ao 8º) e o colegial com duração de 3 anos (1º ao 3º). O ensino de francês ainda possuía grande espaço nas escolas brasileiras. A

⁴ O método direto consiste em apresentar o idioma para o estudante sem a presença da tradução. Ele foi definido como método oficial de ensino de LE a partir da reforma Francisco de Campos de 1931, assim nomeada em homenagem ao Ministro da Educação do Brasil no momento (Mulik, 2012).

partir de 1950, o avanço no campo da linguística reconfigurou a importância do estudo das línguas adicionais e seu ensino, encaminhado principalmente para a formação com vistas à qualificação para o trabalho, abordagem que se intensifica com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 4.024 de 1961. O francês teve sua carga horária reduzida e o inglês ganha espaço pela influência econômica dos Estados Unidos na época.

Com a ascensão do governo militar, em 1971, uma nova LDB foi promulgada, a Lei 5.962/71, nomeando os ensinos de 1º e 2º graus e excluindo o ensino de língua inglesa do currículo. Sob a ideia de um “falso” nacionalismo, entendia-se que a escola não deveria ser “porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira.” (Mulik, 2012, p.20).

Após o fim do regime militar, a Constituição Federal de 1988 deu garantia ao acesso a educação para todos os cidadãos brasileiros. A LDB em 1996, n. 9.394, garantiu a organização da grade escolar para os níveis de Ensino Fundamental e Médio e instituiu o ensino de língua adicional a partir da 5ª série. Ficou a cargo das unidades escolares escolher o idioma que seria ofertado aos alunos dentro das suas possibilidades.

No ano de 2005, a Lei nº 11.161 tratou do ensino de língua espanhola, sendo obrigatória a oferta por parte das escolas (para as turmas de Ensino Médio) e facultativa a escolha por parte dos alunos. A oferta para o ensino fundamental, turmas de 5ª a 8ª séries era facultativa. A implantação da lei teria o prazo de 5 anos para ser concluída, no entanto, ela foi recentemente revogada pela lei nº 13.415 no ano de 2017. Esta lei alterou o artigo 35 da LDB de 1994 e 1996 apresentando a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa e da língua espanhola de maneira optativa.

A língua inglesa ascendeu mundialmente diante da necessidade de comunicação entre os países no contexto de mundo globalizado e pela hegemonia da economia norte-americana e sua influência mundial. O inglês é atualmente a língua mais utilizada por falantes não nativos com objetivo de se comunicar para garantir relações comerciais e acessar conhecimento científico e tecnológico (Figueiredo; Marzari, 2017).

O ensino de língua adicional (inglês) no Brasil está incluído na área de Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com os componentes de língua portuguesa, artes e educação física, dispostos na BNCC (2018). Os objetivos

para a área de linguagens são determinados para o desenvolvimento de competências pelas quais os estudantes devem estar aptos a compreender/utilizar e se manifestar de forma artística dentro de práticas de linguagens diversas.

Em nível regional, o CBTC (2019), orienta que, para o Ensino Fundamental anos iniciais e finais, o ensino de língua inglesa tem como objetivo promover a interação social. As orientações são para que as práticas de ensino superem o modelo tradicional, ou seja, práticas que davam prioridade à forma (gramática) e não à função (usos da língua).

Para o Ensino Médio, o documento é o CBTCem (2021), friza o reconhecimento da língua inglesa como Língua Franca⁵. Seu objetivo é oportunizar práticas de utilização da língua que possam proporcionar uma reflexão das diversidades interculturais, incorporando uma visão de multiletramentos, em se tratando principalmente da cultura digital.

No entanto, o ensino de língua inglesa na prática apresenta algumas lacunas que impedem sua efetivação. Mesmo com o processo legal de inserção da língua adicional na grade de ensino da educação básica, muitos desdobramentos são necessários para que o ensino seja efetivo e que o aprendizado do idioma ocorra. Leffa (2011) se refere a uma carnavalização do ensino, em que nada acontece, “é o domínio do mundo sem culpa”, ninguém se responsabiliza pela melhoria necessária no ensino de língua adicional. O autor chama de criação de “bodes expiatórios”: a tentativa de culpabilizar alguém pelo fracasso do ensino de língua inglesa na educação básica “põe-se a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno: é o mundo da condenação que separa pessoas e grupos em inocentes e culpados.” (Leffa, 2011, p.15)

Concomitante a este fator, outros vários problemas atrapalham o ensino de inglês no Brasil: a superlotação das salas de aulas, materiais didáticos de qualidade questionável, professores desmotivados e despreparados, baixa carga horária, distanciamento da língua com a realidade dos alunos e a estrutura

⁵ De acordo com Jenkins (2009, p.200), a Língua Franca é uma escolha comum entre falantes de línguas diferentes com objetivo de comunicar-se. “*English being used as a lingua franca, the common language of choice, among speakers who come from different linguacultural backgrounds.*” O inglês utilizado como Língua Franca, o idioma comum de escolha, entre falantes de diferentes origens linguísticas e culturais. (tradução nossa).

das escolas que não acompanha o avanço tecnológico da sociedade contemporânea (Polidório, 2014).

Se o ensino de língua inglesa apresenta dificuldades para sua efetivação no contexto da educação básica brasileira, compreendemos que a realização da leitura de textos literários neste idioma é ainda mais difícil de se efetivar. Ao mesmo tempo, o texto literário em inglês pode ser o ponto de partida para o ensino desta língua na escola. Esta reflexão é proposta para a seção a seguir.

2.2.4 Leitura de textos literários em língua adicional

A abordagem da leitura de textos literários em língua adicional, no caso deste estudo, o inglês, foi considerada até o início do século XX a forma de acesso ao conhecimento da própria língua e da cultura do povo que ela se referia (Oliveira; Lago, 2020). Porém, para a realização do ensino contextualizado e a formação integral do ser humano de maneira interdisciplinar, princípio previsto pela BNCC (2018), é necessário deixar de lado o uso do texto literário como pretexto para mera introdução às línguas adicionais.

Analisando o texto da Base Nacional Comum Curricular, percebe-se uma falta de discussão sobre literatura em língua adicional. Ao percorrer o documento de 600 páginas, encontramos apenas 48 vezes o aparecimento do termo 'literatura', sendo localizado principalmente quando se refere ao componente de língua materna, português. Na seção 5.2.1, referente à língua portuguesa, o documento expressa que

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só recolocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (Brasil, 2018, p. 499)

Este trecho apresenta a importância de realizar uma retomada do protagonismo do texto literário nas aulas de língua portuguesa, o qual compreendemos que não pode ser apenas justificativa para o estudo de biografias de autores e movimentos literários que marcaram a história. No

entanto, além do exposto neste trecho e na seção de apresentação do documento, não é possível encontrar orientações metodológicas para os professores sobre de que forma deve-se abordar o ensino de literatura.

Com relação ao componente de língua inglesa, o termo 'literatura' é citado uma única vez, nas habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.” (Brasil, 2018, p.259).

Já na seção destinada ao Ensino Médio, nenhuma menção ao termo pode ser encontrada. Defendemos a leitura de textos literários em inglês no Ensino Médio por considerarmos que neste momento da vida, os estudantes possuem conhecimento da língua, discernimento e níveis de maturidade que permitem realizar reflexões com certa profundidade ao terem contato com a literatura que também pode ser uma estratégia de aproximação do estudante com a língua adicional.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), aprender inglês, uma língua franca, oportuniza ao estudante acesso e a participação no mundo globalizado. O inglês deixa de ser concebido como uma língua pertencente a um território (inglês norte-americano, inglês britânico, etc) para ser a língua de todos os territórios:

[...] além dessa visão intercultural e ‘desterritorializada’ da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. (Brasil, 2018, p. 484).

Pensar a desterritorialização da língua inglesa é um movimento necessário para a literatura em língua adicional, pois o inglês não pertence a um único povo ou localidade. Isso implica a compreensão de que estudar inglês não é estudar a língua da Inglaterra ou dos Estados Unidos, e gera uma identificação do estudante com o idioma falado por ele, deixando de lado a ideia da imitação ao nativo e se aproximando do inglês e da literatura em inglês.

Ao compreender esse conceito, professores e estudantes estão livres para realizar leitura de textos literários em inglês sem que haja a obrigatoriedade de se reportar a lugares de falantes nativos. Para isso, frizamos a importância

da formação de professores, que devem refletir sobre o fato de que a BNCC demonstra um descompromisso com a literatura. O modo genérico como é apresentada no documento, permite inúmeras inferências, sem orientações claras quanto à abordagem da literatura em língua adicional.

No que diz respeito ao estado de SC, a abordagem da literatura é contemplada na seção 4.2 do Caderno 2 do CBTCEM que se intitula “*Línguas, Arte e Educação Física: Os Componentes que Constituem a Área das Linguagens e suas Tecnologias*”, ou seja, apresenta disposições gerais para todos os componentes da área. No que tange à literatura, o documento apresenta:

O trabalho com a literatura precisa **priorizar a vivência intensa dos estudantes com o texto literário, excedendo a mera ilustração de características de determinado período**, uma vez que ela possibilita o estabelecimento de um elo com um artefato de escrita historicizado no grande tempo, que transcende a esfera do imediato, viabilizando um olhar de estranhamento à sua própria condição, indagações da existência que contribuem para o desenvolvimento no campo da vida pessoal. (Santa Catarina, 2021, p.136, grifo nosso)

E ainda:

Esse trabalho com o campo literário requer o **planejamento de situações de contato direto com os textos, com mediação** que ancore um exercício crescente de compreensão de formas e interpretação delas, com entrecruzamentos: de referências e conhecimentos dos leitores com os do horizonte de produção do texto, do texto lido com outros textos nele referenciados, do estritamente literário com o que ele dialoga (teatro, cinema, música, pintura), contemplando a diversidade literária, relacionada, por exemplo, a produções afro-brasileiras e de povos indígenas. **Essa postura possibilita um posicionamento mais crítico, de revisão de estereótipos tradicionalmente perpetuados.** (Santa Catarina, 2021, p.136, grifo nosso)

A forma como o documento apresenta a importância do contato com o texto literário, demonstrando sua relevância nas relações com as expressões artísticas, pode ser entendida como uma preocupação com a abordagem da literatura. Retomamos a importância da mediação pois o documento insiste no protagonismo dos estudantes. Porém, acreditamos que não se pode fazer generalizações e acreditar que essa forma de trabalho signifique uma desconfiguração do papel do professor no processo de ensino/ aprendizagem. Deve-se pensar, portanto, na mediação do professor à luz do que nos diz Gutierrez (2010, p.39-40): “a atividade de mediar refere-se aos modos com os

quais o professor aproxima e provoca os estudantes para a construção e aperfeiçoamento de seus conhecimentos.” Essa visão se justifica no sentido de evitar que os estudantes tenham experiências superficiais, seja com textos literários ou com outros conhecimentos os quais deve construir na escola.

A mediação é, portanto, de suma importância quando se pensa na atuação dos professores para propor práticas de leitura com textos literários que sejam resultantes de experiências únicas entre texto e leitor. Professores são intermediários, os que apresentam o texto aos estudantes, do contrário, a maioria dos jovens não terá contato com literatura, o que indubitavelmente, gera uma grande perda em sua formação humana.

Por meio da análise dos documentos, compreendemos que as práticas pedagógicas que envolvem leitura de textos literários são consideradas importantes para a educação. Entretanto, esta orientação dá-se de modo genérico nos documentos, não havendo nenhuma seção específica apresentando aos professores as diretrizes de como se deve abordar literatura nas escolas, por exemplo, tampouco como deve ser conduzida a mediação do texto literário e da própria aproximação com a literatura que ele pode ocasionar. Desse modo, a leitura de textos literários em inglês se mostra ainda mais distante, mesmo diante da produção de sentimento e dos ganhos cognitivos que ela proporcionaria aos leitores.

2.3 REVISÃO DE ESTUDOS

Buscamos no catálogo de teses e dissertações da Capes⁶ pesquisas similares à nossa, de modo a compreender o que se sabe sobre o ensino de leitura de textos literários em língua adicional no Ensino Médio no Brasil. Utilizamos como critério de busca os termos ‘leitura de textos literária em língua inglesa’, ‘literatura em língua adicional e ‘literatura em língua inglesa’. Não foram empregados filtros de busca por autor ou por instituição. Foram encontrados 10 trabalhos. Destes, selecionamos 4 (3 dissertações de Mestrado e 1 tese de Doutorado), de acordo com os critérios metodológicos que mais se aproximam do nosso estudo. Com o objetivo de caracterizar, mesmo que não

⁶ Capes, **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br> Acesso em: 13/04/2023

exaustivamente, o estado da arte sobre o tema, revisamos estes trabalhos a seguir.

2.3.1 Cardoso (2021)

A tese de Doutorado intitulada *Literatura em língua inglesa, via adaptações, no Ensino Médio público: leituras (plurais) e multiletramentos literários* foi desenvolvida na Universidade Federal de Maringá, estado do Paraná por Maria Verônica Tavares Neves Cardoso, no ano de 2021. O objetivo geral do estudo foi realizar um trabalho sob a perspectiva de (Multi) letramentos literários⁷ utilizando a releitura/adaptação de textos literários com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Palmeira dos Índios, no estado do Alagoas.

Os objetivos específicos consistiram em verificar a percepção dos alunos sobre a literatura em língua inglesa no seu cotidiano, conhecer suas expectativas com relação às aulas de inglês, construir junto com os alunos uma proposta de trabalho com literatura em inglês por meio de jogos (no contexto da pesquisa nomeados de “artefatos multimodais”), e observar a forma como estes artefatos proporcionaram o engajamento dos alunos em práticas de leitura de textos literários.

A pesquisa se caracterizou como qualitativa, etnográfica e interpretativista. A coleta de dados ocorreu por meio dos seguintes mecanismos: observação de aulas; conversas informais com os alunos; aplicação de questionários; registros fotográficos e anotações da pesquisadora em blocos de notas após as aulas ministradas por ela durante os meses de abril a dezembro de 2019.

O trabalho foi realizado por meio de uma proposta de intervenção com leitura de literatura em língua inglesa, baseada na adaptação de textos do escritor norte-americano Edgar Allan Poe (*Annabel Lee*, *The Raven*, *The black cat*, *The cask of Amontilhado*, *The Fall of the House of Usher* e *The Tell - Tale Heart*), e as adaptações realizadas pela banda de rock Nox Arcana e por Lou Reed, ex-integrante da banda Velvet Underground. Com estes materiais, a

⁷ A pesquisadora conceitua (Multi) letramentos literários como “a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que envolvem os textos multimodais, mas também a pluralidade e a diversidade culturais presentes neste cenário contemporâneo” (Cardoso, 2021, p.39).

autora desenvolveu o trabalho em cinco momentos: 1) um diagnóstico das percepções e compreensões dos alunos sobre: leitura; adaptações de obras literárias; a importância da língua inglesa no contexto globalizado; leitura de literatura em língua inglesa; a circulação da literatura em língua inglesa no Brasil; 2) realização de uma pesquisa sobre Lou Reed; leitura de adaptações dos textos de Edgar Allan Poe; pesquisa sobre música e linguagem poética; 3) visualização de vídeos e imagens do poema *Annabel Lee* de Edgar Allan Poe; audição da música *Annabel Lee* adaptada por Lou Reed; leitura do poema *Annabel Lee* de Edgar Allan Poe; 4) Visualização de animações dos contos: *The Black Cat*, *The Cast of Amontilado*, *The Fall of the House Usher* e *The Tell Tale Heart* para conhecimento dos alunos; audição das músicas de Nox Arcana e Lou Reed; e reconhecimento de aspectos relevantes de cada adaptação; 5) produção dos artefatos multimodais.

Os resultados obtidos por Cardoso (2021) foram de que, ao perceberem os diferentes modos de circulação do texto literário, os alunos puderam ampliar sua visão sobre o conceito de leitura. Conforme a autora, a leitura de textos literários adaptados aproxima os jovens da literatura, muitas vezes compreendida como obras longas e de difícil compreensão. Nesse sentido, a pesquisadora afirma que os jovens melhoraram sua relação com o inglês, pois, de acordo com a professora regente (participante do estudo), eles apresentavam resistência às atividades propostas durante as aulas.

Ademais, Cardoso (2021) defende a importância de pesquisas que envolvam textos literários multimodais. Segundo a pesquisadora, estes textos atuam como uma forma de inclusão pois aproximam o leitor jovem da literatura, e valorizam as diferentes inteligências num contexto de produção contemporânea, demonstrando possibilidades de abordagem da leitura de textos literários em língua inglesa.

O trabalho de Cardoso (2021) evidencia uma perspectiva de abordagem de textos literários de forma multimodal, em que a literatura é adaptada e pode ser transformada em diversos gêneros textuais. Consideramos a multimodalidade como uma forma de estimular os estudantes na busca pelo conhecimento, no entanto, nossas bases teóricas nos levam a percorrer outro caminho: aquele que defende a leitura de textos literários, preferencialmente em formatos físicos. Afirmamos baseadas em Candido (2011; 2019; 2022) e Wolf

(2019) que somente por meio de textos literários podemos desenvolver os sentimentos mais profundos que só o homem pode sentir, que a literatura é a formação humana e proporciona ganhos intelectuais e cognitivos. A falta de leitura de textos em livros, segundo Wolf (2019, p.61) representa uma ameaça para a “*paciência cognitiva* de mergulhar nos mundos criados pelos livros e pelas vidas e sentimentos dos “amigos” que os habitam”, e deixa uma grande preocupação envolvendo os jovens leitores que, por terem contato com o mundo digital de forma muito precoce, não aprenderam a ler livros, portanto, não puderam experimentar tais sentimentos.

2.3.2 Oliveira (2021)

A dissertação de Mestrado intitulada *Ensino de inglês e (des) estímulo à leitura literária: um estudo de caso sobre os discursos oficiais e a prática no Ensino Médio* foi escrita por Raquel Martins de Oliveira e publicada na Universidade Federal de Goiás, no ano de 2021. A pesquisadora objetivou comparar as orientações dos documentos PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000); OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2018), sobre o uso de textos literários nas aulas de inglês como língua adicional, a partir da perspectiva de três professoras da área de inglês do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos. Os objetivos específicos foram: investigar as normativas dos referidos documentos oficiais quanto à utilização de textos literários em sala de aula no ensino de inglês como língua adicional e analisar criticamente os textos dos documentos oficiais brasileiros comparando-os aos discursos das três professoras do Instituto Federal Goiano.

A metodologia de trabalho definida por Oliveira (2021) foi a realização de uma pesquisa qualitativa por meio da Análise Crítica de Discurso. Baseada nos estudos de Norman Fairclough (2001; 1989), a pesquisadora realizou uma pesquisa documental para analisar os discursos encontrados nos documentos oficiais; aplicou um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas com as três professoras de inglês efetivas do Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, participantes do estudo.

A organização da pesquisa ocorreu primeiramente com a análise documental, o que a autora trata como a criação da fonte primária. Ela desenvolveu um histórico sobre a utilização da literatura para o ensino de língua adicional em âmbito nacional e internacional. Com isso, constatou que ao longo do tempo a utilização de textos literários em aulas de línguas adicionais foi considerado ineficiente e, portanto, separado dos materiais didáticos que, de modo mais instrumentalizado, priorizavam o ensino por meio de gramática. Para a seleção documental, foram seguidos os passos: i) definição do problema de pesquisa; ii) identificação dos documentos que apresentaram as respostas para o problema; iii) análise relacional do problema com o que é apresentado nos documentos. Dessa forma, foi composto o material empírico para o desenvolvimento do trabalho.

Com relação à pesquisa com as professoras, primeiramente foi traçado o perfil das participantes, formação acadêmica, tempo de trabalho como professora do Instituto Federal e em outros espaços, linhas de pesquisa e práticas metodológicas adotadas por elas em sala de aula. Em segundo lugar, com objetivo de buscar respostas às questões da pesquisa, aplicou a entrevista semiestruturada.

Os resultados obtidos na referida pesquisa foram de que as orientações dos documentos oficiais com relação ao ensino de língua inglesa: i) são generalistas pois estão incluídas dentro da área de linguagens e suas tecnologias e, ii) não são claras com relação ao trabalho com literatura em língua adicional. Percebe-se que as orientações para professores aparecem de forma mais detalhada para o componente de língua portuguesa, não tendo muito espaço para o inglês, principalmente para o texto literário neste idioma. A autora justifica:

Existe igualmente pouco incentivo à autonomia do professor de línguas estrangeiras modernas quanto ao uso de textos literários como um instrumento possível de trabalho nesse e em outros contextos (como ponto de partida para uma feira de ciências, por exemplo). O incentivo ao trabalho com projetos de vida, por exemplo, não contempla a leitura literária em línguas estrangeiras. (Oliveira, 2021, p.70)

A análise dos questionários e das entrevistas levaram a pesquisadora à conclusão de que duas das três participantes não realizaram leituras literárias

em suas formação acadêmica, o que apresenta também uma lacuna nesse sentido, na formação inicial de professores. Esse fato, aliado aos demais: reduzida carga horária de aulas de inglês; o número elevado de estudantes nas turmas; o número elevado de aulas que os professores precisam assumir para compor seu salário; a deficiência de materiais didáticos de qualidade para as escolas da rede pública e a falta de proficiência dos alunos dificulta a realização de um trabalho voltado para o ensino de literatura em língua adicional.

A pesquisa de Oliveira (2021) dialoga com a nossa em muitos aspectos. Dentre eles, reiteramos a percepção da falta de clareza nas orientações para a leitura de textos literários em inglês nos documentos oficiais da educação brasileira. Sua afirmação de que a proposta de realização do projeto de vida – um projeto que faz parte da proposta do Novo Ensino Médio e é realizado pelos estudantes para compor seus objetivos de vida profissional – absorve a realização de leitura de textos literários em inglês. Essa forma de abordar a educação, preparar o estudante do Ensino Médio apenas/principalmente para o mercado de trabalho, é avaliada negativamente do ponto de vista da constituição do pensamento empírico/filosófico, tão necessário para a nossa espécie.

2.3.3 Chandra (2018)

A dissertação de mestrado intitulada *O espaço da literatura no ensino de língua estrangeira*, foi escrita por Deepak Chandra no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, em 2018. Os objetivos do trabalho foram: abordar o ensino de língua adicional por meio da leitura de textos literários; discutir práticas pedagógicas de ensino utilizadas por professores de língua adicional; discutir as contribuições da literatura para o ensino de línguas adicional.

A metodologia da pesquisa foi de cunho qualitativo e descritivo. O pesquisador realizou entrevistas on-line por meio de um questionário semifechado. Em suas palavras, “As perguntas foram elaboradas para compreender as práticas pedagógicas dos professores acerca de ensino de língua adicional e a importância de texto literário como um recurso didático.” (Chandra, 2018, p.49). Os participantes da pesquisa foram 41 professores de

língua adicional do estado de Minas Gerais, sendo 30 professores de inglês, 7 de espanhol, 3 de francês e 1 de alemão.

As respostas dos professores foram agrupadas para a criação de categorias de análise. Como critério, Chandra utilizou respostas de mesmo sentido com base na frequências dos termos utilizados e por isso criou três categorias principais: i) leitura e compreensão de texto; ii) reescrita do texto (*literário*) em outro gênero textual; iii) trabalhar com a gramática. (Chandra, 2018, p. 53, grifo nosso).

O pesquisador desenvolveu a hipótese de que o método de ensino gramática-tradução que utiliza textos literários para o ensino de língua adicional seria o mais eficiente. No entanto, os resultados da pesquisa demonstraram que: i) os métodos de ensino não funcionam todos da mesma forma, pois existem vários contextos de ensino; ii) o professor precisa conhecer o contexto de ensino para poder escolher o método a ser aplicado; iii) o texto literário é carregado de aspectos culturais e por isso possui grande importância para o ensino de línguas; iv) o método que o pesquisador considerava o ideal não é único, existem outras formas de abordagem do texto literário que também são efetivas; v) a mediação do professor é de suma importância para a efetividade do trabalho com textos literários; vi) é necessário a experimentação de diferentes métodos de ensino; vii) é importante ter clareza dos objetivos do ensino para a definição do método de trabalho, por parte do professor.

Chandra (2018) elegeu inicialmente a gramática-tradução como único método de ensino eficiente para o trabalho com textos literários. Nosso ponto de vista é de que no campo da educação não se pode afirmar a existência de um método único de ensino, pois para formar cidadãos críticos, é necessário possibilitar vivências variadas. De acordo com Leffa (1988), esta abordagem é a que mais foi utilizada para o ensino de línguas e a que mais recebeu críticas por ter se mostrado insuficiente ao longo do tempo. É um método que se preocupa principalmente com regras e não apresenta interação no idioma, é inadequado e pouco utilizado nos dias de hoje.

2.3.4 Garcia (2017)

A dissertação de Isabela Feitosa Lima Garcia, intitulada *Práticas de leitura literária em língua inglesa para a melhora da compreensão leitora de alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Quixadá*, foi desenvolvida na Universidade Federal do Ceará no ano de 2017. Os argumentos que justificaram o trabalho são de que há poucos trabalhos sobre o letramento literário em língua adicional no âmbito educacional, de que o texto literário proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico e que esta prática não é tão comum nas aulas de língua inglesa no Ensino Médio em escolas públicas de ensino.

A partir disso, o objetivo do trabalho foi, nas palavras da autora: “propor experiências de leitura de textos literários de língua inglesa em uma escola pública de Quixadá, desenvolvendo assim, o letramento literário em língua inglesa com uma turma de alunos do 3º ano do Ensino Médio” (Garcia, 2017, p.8). A pesquisa se desenvolveu por meio da realização de testes de leitura (pré e pós), os quais foram analisados e levaram a um diagnóstico que possibilitou o desenvolvimento de uma proposta de intervenção por parte da pesquisadora. Além disso, foram utilizados questionários de sondagem sobre as atividades de leitura após suas aplicações; sendo assim, os alunos puderam registrar suas considerações. As respostas dos questionários passaram por uma análise qualitativa.

A proposta de intervenção foi desenvolvida por meio da condução de aulas de inglês com atividades de leitura de textos literários (minicontos e poemas) em uma turma de 3º ano do Ensino Médio composta por 20 alunos com faixa etária entre 17 e 20 anos. Foi ministrada uma aula por semana com duração de 50 minutos durante os meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2016. É importante ressaltar que dos 20 estudantes da turma, apenas 6 participaram da pesquisa completa pelo fato de que estes seguiram os critérios definidos pela pesquisadora: participar de pelo menos 6 das 8 atividades propostas, assinar o termo de consentimento e realizar o pré-teste e o pós-teste de leitura.

Os resultados obtidos a partir dos dados coletados foram de que os estudantes gostam de ler, porém precisam de constante motivação e mediação para a realização de leituras de textos literários. A pesquisadora conclui que os questionamentos do trabalho foram respondidos ao perceber os seguintes aspectos: 1) o trabalho com literatura foi desenvolvido a partir da utilização de diferentes gêneros textuais, com textos curtos (minicontos e poemas); 2) os

estudantes se envolveram nas atividades, e por esse motivo, percebeu-se que é possível desenvolver o letramento literário; 3) o pouco tempo para a realização do trabalho foi um grande desafio; 4) a maior dificuldade de compreensão dos textos por parte dos alunos está nos aspectos gramaticais e o vocabulário em língua inglesa.

O estudo de Garcia (2017) manifestou uma preocupação com a motivação dos estudantes para ler textos literário, também, é um problema da educação que não foi superado e que continua sendo objeto de pesquisas científicas recentes, como forma de promover reflexão e de propor alternativas que minimizam o distanciamento do jovem e da literatura.

Os quatro trabalhos revisados nesta seção apresentam preocupações acerca do ensino de literatura em língua adicional, tema de nossa pesquisa. Em suma, os pesquisadores descobriram que:

i) A literatura em língua inglesa pode ser abordada em aulas do Ensino Médio por meio de textos multimodais (textos escritos, músicas, animações), adaptações que podem resultar em um maior interesse dos estudantes para a literatura;

ii) As orientações dos documentos são ineficientes e, com Oliveira (2021), compreendemos que a não formação inicial em literatura das professoras participantes, exerce influência nas suas decisões de não abordar literatura em língua inglesa. Vários outros fatores (salas de aulas lotadas, alunos com baixo nível de proficiência, professores com cargas horárias elevadas) também influenciam nesta decisão.

iii) Não há um método de trabalho que seja único, pois diversas abordagens podem apresentar diferentes resultados diante do contexto de ensino; a importância do trabalho de mediação do professor, bem como seu planejamento são, essenciais para a garantia de uma abordagem do texto literário com qualidade.

iv) A importância de se trabalhar com as questões instrumentais da língua (gramática e vocabulário), que são fundamentais para a compreensão em leitura.

Consentimos com os seguintes apontamentos levantados pelos referidos estudos: o número elevado de estudantes por turma; a carga horária excessiva de trabalho dos professores; a falta de clareza dos documentos oficiais; a deficiência na formação inicial e continuada dos professores; e a falta de

motivação dos estudantes são fatores que levam a não abordagem do texto literário em aulas de inglês. No entanto no que se refere à utilização de textos multimodais, nossa posição é a de que na escola deve-se apresentar o texto literário, por compreendermos em Candido (2011) o sentido de humanização da literatura:

Processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (Candido, 2011, p.182)

Com isso, entendemos que, apesar da aproximação com a literatura que os textos multimodais podem proporcionar, a fruição da literatura, a sua função essencial humanizadora, só pode ser alcançada por meio do contato com o texto literário. Nossos estudos nos permitem expressar que o texto literário possibilita experiências profundas com diferentes realidades, mobiliza formas de pensar, compreender e interpretar, leva o leitor a refletir e construir conhecimentos, e desenvolve “circuitos de leitura” mais sofisticados (Wolf, 2019).

3 METODOLOGIA

3.1. TIPO DE PESQUISA, OBJETIVOS E ASPECTOS ÉTICOS

Esta é uma pesquisa, de caráter quantitativo e qualitativo, sobre a aprendizagem de inglês como língua adicional por meio da leitura de textos literários no Ensino Médio. O objetivo principal foi verificar se a leitura de textos literários em língua inglesa ocorre nas aulas da rede estadual do município de Chapecó/SC, conforme orientam a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2018), o Currículo do Ensino Médio do Território Catarinense – CBTCem (Santa Catarina, 2021).

Para isso, os professores de língua inglesa da rede estadual chapecoense responderam a um questionário, a fim de investigarmos se e/ou como se desenvolvem práticas com leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa, além de verificarmos se esses professores conhecem os documentos norteadores da educação, em nível estadual e nacional, essencialmente no que diz respeito ao ensino da leitura de textos literários em língua adicional.

Todas as etapas da investigação, descritas neste capítulo, foram realizadas após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul - CEP/UFS (parecer número 5.512.648, aprovado em 06/07/2022), e seguiram todos os preceitos éticos estabelecidos por este Comitê e pela legislação vigente.

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

A delimitação do nível de ensino dos professores participantes do estudo justifica-se por ser o Ensino Médio o que acolhe formalmente o ensino da literatura na escola, e a necessidade de se avaliar a execução dos parâmetros de ensino de leitura de textos literários em língua adicional (neste caso, língua inglesa) a partir dos documentos norteadores (BNCC e CBTCem). As escolas municipais não foram incluídas, pois abrangem apenas o Ensino Fundamental e a educação infantil.

O acesso ao quantitativo de escolas e aos professores da rede aconteceu via contato com a Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) de Chapecó, nos meses de setembro a novembro de 2022. Foram solicitados os endereços eletrônicos de todos os professores de língua inglesa das escolas do município. No entanto, foi enviada pela CRE uma lista com os contatos telefônicos e os

endereços eletrônicos das escolas que fazem parte da Coordenadoria Regional de Chapecó. Sendo assim, foi necessário realizar busca ativa pelos participantes por meio de telefonemas para as escolas. Alguns contatos foram obtidos com sucesso dessa forma; outros demandaram o deslocamento da pesquisadora às escolas para apresentação da pesquisa e coleta de dados de modo presencial.

De acordo com a listagem fornecida pela CRE, há 23 (vinte e três) escolas que atendem o nível médio de ensino em Chapecó, e 29 (vinte e nove) professores de língua inglesa. Deste universo docente, 20 (vinte) concordaram em participar do estudo, excluindo-se 1 (um) por se tratar de uma professora de Ensino Fundamental – anos iniciais. Desse modo, nossa amostra é composta por 19 professores (65% de representatividade da população pesquisada), cujo perfil sociodemográfico é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil sociodemográfico dos professores

Variável	Fatores	N	%
Gênero	Masculino	5/19	26,3
	Feminino	14/19	73,7
Faixa etária	18-35 anos	7/19	36,8
	36-45 anos	4/19	21,1
	46 anos (+)	8/19	41,1
Cor da Pele	Branca	18/19	94,7
	Parda	1/19	5,3
	Preta	0/19	0,0
Cônjuge	Sim	12/19	63,2
	Não	7/19	36,8
Filhos	Sim	13/19	68,4
	Não	6/19	31,6
Escolaridade	Graduação	1/19	5,3
	Especialização	15/19	78,9
	Mestrado	3/19	15,8
	Doutorado	0/19	0,0

Fonte: elaboração própria.

Como se observa na Tabela 1, os professores de Ensino Médio da rede estadual de Chapecó são predominantemente mulheres (73,6%), com idade igual ou superior a 46 anos (42,1%), brancas (94,7%), e cujo nível de escolaridade é especialização (78,9%). A maioria possui uma relação conjugal (63,2%) e tem filhos (68,4%).

A Tabela 2 apresenta a caracterização do perfil profissional desses professores, de acordo com as variáveis de interesse controladas neste estudo.

Tabela 2 - Perfil profissional dos professores

Variável	Fatores	N	%
Tempo de serviço/professor	1-5 anos	5/19	26,3
	6-10 anos	4/19	21,1
	11 anos (+)	10/19	52,6
Tipo de contrato	Temporário	7/19	36,8
	Efetivo	12/19	63,2
Tempo de serviço na escola atual	1-5 anos	11/19	57,9
	6-10 anos	3/19	15,8
	11 anos (+)	5/19	26,3
Regime de trabalho	10-20 horas	1/19	5,3
	20-30 horas	2/19	10,5
	30-40 horas	12/19	63,2
	40+ horas	4/19	21,1
Rede de atuação*	Municipal	3/19	15,8
	Estadual	19/19	100
	Privada	1/19	5,3
Número de turmas	1-5 turmas	1/19	5,3
	6-10 turmas	4/19	21,1
	11 turmas (+)	14/19	73,6
Número de alunos por turma	10-20 alunos	1/19	5,3
	21-30 alunos	5/19	26,3
	31-40 alunos	12/19	63,2
	40 alunos (+)	1/19	5,3
	Sim	3/19	15,8

Outras atividades profissionais	Não	16/19	84,2
---------------------------------	-----	-------	------

*A soma dos fatores não totaliza 100% (N=19) pois os professores podem atuar em mais de uma rede de ensino.

Fonte: elaboração própria.

Na Tabela 2, vê-se que grande parcela dos professores atua na docência há 11 (onze) anos ou mais (52%), mas na escola atual entre 1 a 5 anos (57,9%). Todos, obviamente, são professores estaduais, mas alguns estão também vinculados ao município (15,8%) e à rede privada (5,3%). Predomina o regime de trabalho de 30-40 horas em caráter efetivo (63,2%). A maioria das turmas nas quais os professores atuam possuem entre 31-40 alunos (63,2%), e os professores normalmente possuem 11 turmas ou mais (73,6%). Quase a totalidade do grupo não exerce outras atividades profissionais além da docência (84,2%).

3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados via formulário eletrônico gratuito *Google Forms*, inicialmente enviado aos endereços eletrônicos das escolas. O formulário continha duas partes: (i) apresentação da pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A); e (ii) questionário ao participante, subdividido em duas seções: (a) informações sociais/sociodemográficas e (b) informações profissionais. Para ter acesso à parte (ii) do formulário, o professor participante precisava, obrigatoriamente, ler a apresentação do estudo e dar ciência de sua participação voluntária, caso desejasse, por meio de leitura e marcação de consentimento no Termo disponibilizado eletronicamente. O tempo médio de preenchimento do questionário/formulário variou entre 20 e 40 minutos. Esta e outras orientações quanto à pesquisa e ao preenchimento do formulário eram fornecidas na tela de abertura do instrumento.

A primeira parte do questionário (informações sociodemográficas) era composta por 14 questões objetivas sobre: gênero, faixa etária, cor da pele, estado civil, filhos, escolaridade, tempo de atuação na docência, tempo de atuação na escola atual, carga horária, tipo de contrato com a escola, número

de turmas em que leciona, número aproximado de alunos por turma e se realiza outras atividades profissionais além da docência (Tabelas 1 e 2). Essas variáveis foram utilizadas para testar algumas de nossas hipóteses sobre o ensino de leitura de textos literários em língua inglesa, as quais serão retomadas a seguir, na seção 3.4.1.

A segunda parte do questionário (informações profissionais) era formada por 23 questões, objetivas e subjetivas, que contemplaram perguntas sobre o trabalho com leitura de textos literários em língua inglesa, conhecimento da BNCC e do CBTCem, e percepções do professor quanto a determinadas orientações dos documentos.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de agosto e setembro de 2022, por meio do envio do *link* do formulário eletrônico via e-mail para as escolas participantes. O convite foi reencaminhado semanalmente durante 21 dias. Devido à baixa adesão dos participantes, a pesquisadora fez contato telefônico com as escolas e realizou algumas visitas presenciais. Essa busca ativa foi o método mais eficaz para que fosse atingido um número maior de participantes no estudo.

Após a coleta de dados, o formulário eletrônico foi encerrado e foi gerada uma planilha, em formato .csv, com as respostas fornecidas pelos professores participantes. Os dados foram reorganizados e tabelados para a realização da análise estatística.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Neste estudo, efetuamos análise quantitativa (estatística descritiva e inferencial) a partir das variáveis controladas (Tabelas 1 e 2), e análise qualitativa (análise de conteúdo, conforme Bardin, 2016) a partir das questões abertas do questionário. Os procedimentos de análise estão detalhados nas subseções seguintes.

3.4.1 Análise quantitativa

A pesquisa quantitativa vem ganhando espaço dentro do campo da linguística, embora, como explica Gries (2019), ela seja mais utilizada em outras

ciências, como a psicologia, a sociologia e a economia. O autor ressalta a importância de interligar a pesquisa quantitativa com a qualitativa, que é amplamente utilizada por linguistas, afirmando que “na prática, métodos quantitativos e qualitativos andam juntos: considerações de caráter qualitativo advêm de resultados de pesquisas quantitativas.” (Gries, 2019 p.17).

Análises quantitativas não tratam apenas de descrição de números, devem ser compreendidas como uma análise da relevância daquilo que precisa ser analisado qualitativamente. Nesse sentido, o autor afirma: “é necessário um teste estatístico para evitar que o linguista faça generalizações inválidas.” (Gries, 2019 p.18). Para Gries (2019), os objetivos para a realização de pesquisa quantitativa devem abarcar a descrição de dados sobre algum fenômeno; a explicação de dados a partir de hipóteses previamente estabelecidas; e a previsão para dados futuros com diferentes *corpus* de estudo. A pesquisa quantitativa possibilita a realização de um estudo por meio de uma amostragem, uma vez que, uma investigação se tornaria inviável caso o pesquisador necessitasse trabalhar com todos os dados e todas as variáveis a partir de um problema, por exemplo.

Neste estudo, a pesquisa quantitativa foi utilizada para testar se há variáveis que exercem algum tipo de efeito sobre a decisão de se abordar literatura em língua inglesa em aulas do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Chapecó/SC. As respostas das questões objetivas da primeira parte do formulário (informações sociodemográficas e profissionais) foram transformadas em variáveis previsoras⁸, já apresentadas nas Tabelas 1 e 2: gênero (masculino e feminino), faixa etária (18-35, 36-45, 46+), cor da pele (branca, parda e preta), cônjuge (sim e não), filhos (sim e não), escolaridade (graduação, especialização, mestrado e doutorado), tempo de trabalho como professor, em anos (1-5, 6-10, 11+), tipo de contrato (temporário e efetivo), tempo de trabalho na escola atual, em anos (1-5, 6-10, 11+), regime de trabalho, em horas (10-20, 20-30, 30-40, 40+), rede de atuação (estadual e municipal), número de turmas (1-5, 6-10, 11+), número de alunos por turma (20-30, 30-40, 40+), e outras atividades profissionais (sim e não).

⁸ Empregamos os termos “variáveis previsoras” (variáveis independentes) e “variável resposta”, segundo orientações metodológicas de Oushiro (2021).

A pergunta 1 da segunda parte do questionário, “Você aborda literatura nas aulas de língua inglesa?” foi considerada como desfecho (variável resposta) do estudo. Desse modo, buscou-se verificar se as variáveis predictoras controladas podem estar correlacionadas com o fato de os professores abordarem ou não leitura de textos literários em língua inglesa na sala de aula.

As variáveis foram tabuladas em uma planilha .csv e analisadas estatisticamente com o programa R, interface RStudio (R Core Team, 2022). O R é uma linguagem de programação que permite a realização de testes estatísticos, é uma plataforma gratuita que permite para a linguística o processamento de dados textuais, a compilação de dados, o agrupamento de frequências em listas, bem como realizar representações gráficas de padrões encontrados pelo pesquisador (Oushiro, 2021).

Foram obtidas as frequências absolutas para cada variável predictorora (Tabelas 1 e 2) e efetuados testes de significância estatística (Teste Exato de Fisher) de cada variável sobre o desfecho. Selecionamos o teste de Fisher por ser este o mais indicado para amostras pequenas.

Embora as análises quantitativas sejam normalmente realizadas com uma grande quantidade de dados (por isso a designação de “quantitativas”), há a curiosidade de se averiguar se existem determinadas características dos professores que influenciam a sua decisão em abordar ou não leitura de textos literários em língua inglesa na sala de aula. Nossa hipótese geral, baseada em revisão de literatura e em experiências pedagógicas profissionais, é a de que a maioria dos professores não trabalha com literatura em língua adicional, devido à complexidade inerente à atividade, aliada à sobrecarga de trabalho docente, além do desconhecimento, parcial ou total, dos documentos norteadores para o ensino de língua adicional no Ensino Médio.

Considerando-se as variáveis supracitadas, tem-se como hipóteses específicas:

- professores mais jovens tendem a trabalhar com literatura em língua inglesa, por estarem estudando ou terem se formado recentemente e por isso estão mais atualizados com relação à legislação e metodologias de trabalho, e estão mais motivados a realizar um trabalho diferenciado;

- professores que não são casados e não têm filhos tendem a desenvolver trabalho com literatura em inglês por disporem de um tempo maior para as atividades profissionais;

- professores com grau de escolarização mais elevado tendem a planejar atividades literárias em língua inglesa por compreenderem com maior clareza a importância do ensino de literatura para a formação de leitores críticos, para além do ensino puramente linguístico.

Outras variáveis poderiam incitar o levantamento de hipóteses semelhantes às apresentadas, como, por exemplo, a variável regime de trabalho: professores com regime de trabalho 20 horas se sentem mais motivados e menos cansados e, por isso, estariam mais propensos a desenvolver um planejamento que abarque a literatura. No entanto, não é nosso intuito esgotarmos as possibilidades a partir das variáveis. As hipóteses apresentadas servem para exemplificar o tipo de resposta que visamos a obter, no que diz respeito ao exame quantitativo dos dados.

3.4.2 Análise qualitativa

3.4.2.1 Análise de conteúdo

Bardin (2016) explica que a análise de conteúdo iniciou nos Estados Unidos com o processo de análise em jornais, sendo a Escola de Jornalismo Columbia uma das principais responsáveis pelo aumento dos estudos qualitativos em jornais, material que foi substituído pela propaganda com a Segunda Guerra Mundial, no início do século XX. A partir de 1940, regras e normas foram incorporadas ao método; houve a ampliação da abrangência de análise para diversos temas, e a inclusão de *softwares* computacionais aos procedimentos, nos anos 1970.

A análise de conteúdo é um método bastante difundido nas ciências sociais (Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014) e nas ciências da saúde (Gomes, 2014). Na linguística, a análise de conteúdo é pouco empregada em razão da popularidade das teorias do discurso. Entretanto, neste estudo, a escolha pelo método justifica-se, utilizando os termos de Bardin (2016), pelo foco na compreensão dos “jogadores” (professores) e não do “jogo” (língua): “A

linguística estabelece o manual do jogo da língua; a análise do conteúdo tenta compreender os jogadores e o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis” (p. 49).

A análise de conteúdo diz respeito a uma abordagem que organiza e sistematiza o conteúdo que é objeto de análise, propondo-se categorias temáticas, apreendidas a partir das respostas fornecidas pelos sujeitos. Conforme Bardin (2016, p. 44), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (grifo nosso). Em outras palavras, é um método que atribui um caráter objetivo a dados subjetivos.

Os procedimentos da análise de conteúdo organizam o *corpus* em categorias de análise, para então poderem ser feitas inferências a partir do conteúdo das mensagens. Leva-se em consideração todos os critérios de inclusão e exclusão dos itens que compõem o banco de dados para evitar seleções tendenciosas que podem enviesar a análise. Embora a organização do *corpus* em categorias não seja um item obrigatório da análise de conteúdo, a categorização auxilia na organização dos dados, conduzindo o analista a uma classificação de elementos com base em critérios, agrupando-os, por exemplo, por semelhanças e diferenças, respostas positivas ou negativas a determinado fenômeno, justificativas de mesmo caráter a respeito de uma resposta positiva ou negativa, etc. De acordo com Bardin (2016, p. 147):

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, [...] sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, as categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Ainda de acordo com a autora, o processo de categorização é estruturalista e possui duas etapas: inventário e classificação. No primeiro, faz-se necessário isolar os elementos, e no segundo, reparti-los para realizar a organização do conteúdo. No caso deste estudo, serão identificadas e

classificadas categorias temáticas do tipo semântico, organizadas a partir do conteúdo das respostas coletadas na segunda parte do questionário eletrônico.

Para a presente análise, adotou-se o método de análise do conteúdo para guiar a análise do conteúdo qualitativo do *corpus*, empregando-se a técnica de análise temática, que consiste na leitura analítica das mensagens produzidas (respostas fornecidas pelos professores às questões subjetivas propostas), extração de categorias, análise e inferências, e generalizações. Além disso, acreditamos que este método conjuga-se harmonicamente com estudos quantitativos, como é o caso desta pesquisa, que tem caráter quanti-qualitativo.

3.4.2.2 Categorização e análise de relações

A categorização das respostas das questões subjetivas foi submetida ao exame de relações a partir da coocorrência de respostas, para extração de categorias de análise. O Quadro 1, a seguir, apresenta as temáticas das 11 questões subjetivas da segunda parte do formulário, utilizada para a extração das categorias.

Quadro 1 - Temas abordados nas questões abertas

Nº da questão	Tema da questão
1.1	Formas de abordagem da leitura de textos literários
1.2	Razões para a não abordagem da leitura de textos literários
3.3	Considerações sobre aspectos da BNCC que poderiam ser mais claros
3.4	Considerações sobre aspectos da BNCC que não condizem com a realidade escolar
4.1	Formas de aplicação das orientações da BNCC no planejamento e execução das aulas
4.2	Razões para não seguir as orientações da BNCC no planejamento e execução as aulas
6.2	Considerações sobre aspectos do CBTCem que poderiam ser mais claros
6.4	Considerações sobre aspectos do CBTCem que não condizem com a realidade escolar
7.1	Formas de aplicação das orientações do CBTCem no planejamento e execução das aulas
7.2	Razões para não seguir as orientações do CBTCem no planejamento e execução as aulas

9	Outras considerações sobre a abordagem da leitura de textos literários nas aulas de inglês do Ensino Médio
---	--

Fonte: elaboração própria

O Quadro 2 apresenta as categorias de análise temática (terceira coluna) depreendidas a partir das respostas obtidas para as questões subjetivas, que guiarão a interpretação do conteúdo das respostas. Na coluna da direita, é apresentado o quantitativo bruto de respostas dos professores.

Quadro 2 - Categorias de análise temática

Nº da questão	Tema da questão	Categoria	Quantidade de respostas
1.1	Formas de abordagem da leitura de textos literários	Leitura	<input checked="" type="checkbox"/>
		Releitura de obras literárias	<input type="checkbox"/>
		História da literatura	└
		Análise literária	
1.2	Razões para a não abordagem da leitura de textos literários	Resistência pela leitura em inglês	
3.3	Considerações sobre aspectos da BNCC que poderiam ser mais claros	Habilidades e objetos do conhecimento	└
		Incentivo aos estudantes que trabalham	
		As trilhas de aprofundamento por áreas de conhecimento	
		Orientações não condizem com a realidade escolar	
		Documentos não apresentam especificações	
3.4	Considerações sobre aspectos da BNCC que não condizem com a realidade escolar	Ensino por competências e habilidades	└
		Tempo de planejamento	
		Nível de conhecimento em inglês e motivação dos alunos	<input type="checkbox"/>
		Distanciamento entre teoria e prática	└
4.1	Formas de aplicação das orientações da BNCC no	Interdisciplinaridade e atividades dinâmicas	└

	planejamento e execução das aulas	Importância do estudo da literatura e aspectos históricos e culturais	I
		Materiais e sequências didáticas	<input type="checkbox"/>
		Uso das quatro habilidades da competência comunicativa	I
		Livros e textos antigos	I
		Linguagem verbal e não verbal	I
4.2	Razões para não seguir as orientações da BNCC no planejamento e execução as aulas	Necessidade de cumprir conteúdos e realizar avaliações	I
		Acesso à tecnologia	I
		Metodologias	L
6.2	Considerações sobre aspectos do CBTCem que poderiam ser mais claros	Objetividade	L
		Falta de clareza	L
		Distanciamento da realidade escolar	I
6.4	Considerações sobre aspectos do CBTCem que não condizem com a realidade escolar	Planejamento por área	I
		Materiais e condições de trabalho	I
		Textos apresentados	I
7.1	Formas de aplicação das orientações do CBTCem no planejamento e execução das aulas	Planos de aula e sequências didáticas	L
		Habilidades e competências	I
7.2	Razões para não seguir as orientações do CBTCem no planejamento e execução as aulas	Falta de conhecimento dos documentos	L
		Materiais utilizados em desacordo com o Currículo	I
		Falta de estrutura	I
9	Outras considerações sobre a abordagem da leitura de textos literários nas aulas de inglês do ensino médio	Falta de materiais disponíveis nas escolas	L
		Utilização de obras adaptadas	I
		Problemas na formação docente	I
		Qualidade dos materiais disponíveis	I

		Falta de conhecimento linguístico por parte dos alunos e resistência a aprender inglês	I
		Descontinuidade no ensino da língua	I
		Importância do conhecimento literário	I

Fonte: elaboração própria

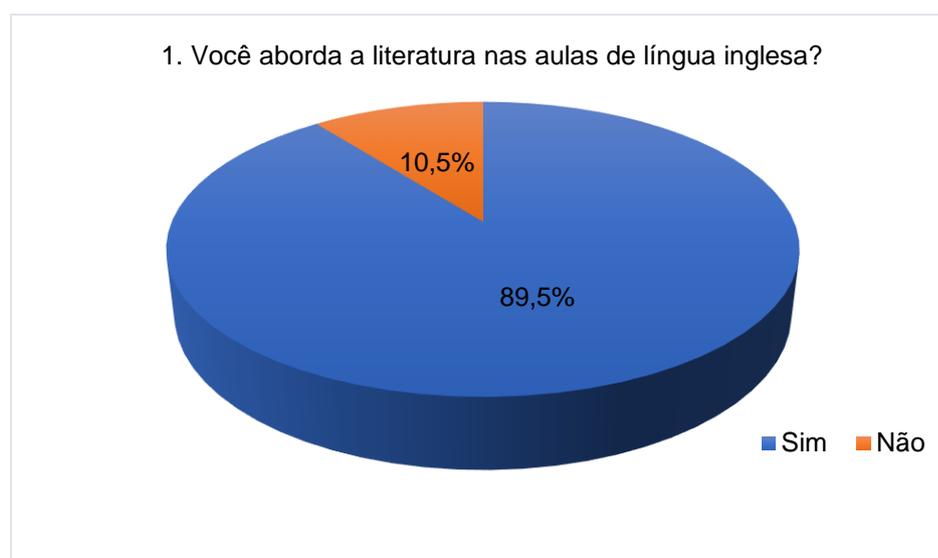
No próximo capítulo, serão descritos e interpretados os resultados das análises quantitativa e qualitativa propostas para o estudo.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

O objetivo da análise estatística neste estudo é verificar se as variáveis previsoras controladas (informações sociais e profissionais) têm efeito sobre a resposta dos professores para a pergunta: “Você aborda literatura nas aulas de língua inglesa?”. No questionário, as possibilidades de respostas a esta pergunta eram “não”, “sim” e “às vezes”. Para fins desta análise, consideraram-se as respostas “às vezes” como “sim”. A frequência da abordagem da literatura nas escolas está apresentada no gráfico 1

Gráfico 1: Frequência de abordagem da literatura em inglês nas escolas estaduais de Chapecó/SC.



$p = 0.000$

Fonte: elaboração própria

O gráfico dos resultados gerais para a variável resposta demonstra que ao serem questionados sobre a abordagem da literatura em língua inglesa, 89,5% (N=17) dos participantes responderam “sim” e “às vezes”, e 10,5% (N=2) responderam “não”. A partir desta amostragem, a hipótese geral do nosso estudo não se confirma, pois a maioria dos professores participantes da pesquisa afirma abordar a leitura de textos literários em língua inglesa nas escolas que atuam.

Para a análise da significância estatística ($p < 0.05$), isto é, a fim de verificar se há variáveis previsoras que exercem alguma influência sobre a

variável resposta, foram efetuados testes exatos de Fisher, entre a variável resposta e cada uma das variáveis predictoras, cujos resultados podem ser visualizados na Tabela 3 (última coluna).

Tabela 3: análise da significância estatística

Variável	Fatores	N	%	p-valor
Gênero	Masculino	5/19	26,3	0.47
	Feminino	14/19	73,7	
Faixa etária	18-35 anos	7/19	36,8	0.17
	36-45 anos	4/19	21,1	
	46 anos (+)	8/19	41,1	
Cor da Pele	Branca	18/19	94,7	1.0
	Parda	1/19	5,3	
	Preta	0/19	0,0	
Cônjuge	Sim	12/19	63,2	1.0
	Não	7/19	36,8	
Filhos	Sim	13/19	68,4	1.0
	Não	6/19	31,6	
Escolaridade	Graduação	1/19	5,3	0.11
	Especialização	15/19	78,9	
	Mestrado	3/19	15,8	
	Doutorado	0/19	0,0	
Tempo de serviço/professor	1-5 anos	5/19	26,3	0.09
	6-10 anos	4/19	21,1	
	11 anos (+)	10/19	52,6	
Tipo de contrato	Temporário	7/19	36,8	0.12
	Efetivo	12/19	63,2	
Tempo de serviço na escola atual	1-5 anos	11/19	57,9	1.0
	6-10 anos	3/19	15,8	
	11 anos (+)	5/19	26,3	
Regime de trabalho	10-20 horas	1/19	5,3	0.20
	20-30 horas	2/19	10,5	

	30-40 horas	12/19	63,2	
	40+ horas	4/19	21,1	
Rede de atuação	Municipal	3/19	15,8	1.0
	Estadual	19/19	100	
	Privada	1/19	5,3	
Número de turmas	1-5 turmas	1/19	5,3	1.0
	6-10 turmas	4/19	21,1	
	11 turmas (+)	14/19	73,6	
Número de alunos por turma	10-20 alunos	1/19	5,3	0.61
	21-30 alunos	5/19	26,3	
	31-40 alunos	12/19	63,2	
	40 alunos (+)	1/19	5,3	
Outras atividades profissionais	Sim	3/19	15,8	0.39
	Não	16/19	84,2	

Fonte: elaboração própria

Como se observa na Tabela 3, nenhuma das variáveis predictoras influencia na decisão dos professores quanto à abordagem da literatura nas aulas de língua inglesa do Ensino Médio das escolas estaduais de Chapecó/SC. Sendo assim, nossas hipóteses em relação a um determinado perfil docente, que poderia estar relacionado às escolhas pedagógicas para o ensino da leitura de textos literários em inglês, não foram confirmadas.

Embora tenhamos empregado, até onde sabemos, o teste estatístico mais adequado para o N do qual dispomos, acreditamos que o fato do número de participantes (N=19) ter sido muito pequeno também influenciou nos resultados obtidos. Os resultados para o p-valor, todos superiores a 0.05, nos impedem, inclusive, de incluir as variáveis em um modelo e verificar como elas se comportam em conjunto. Talvez esta seja um teste que possamos fazer em momento oportuno, com maior quantidade de dados.

No entanto, apesar de os resultados não confirmarem as hipóteses previstas, eles sinalizam para que se evite fazer generalizações impressionísticas, do tipo “os professores não trabalham com literatura em língua adicional porque não têm tempo”, ou, “são os professores que estudaram mais

aqueles que abordam a literatura em inglês na sala de aula”. A esse respeito, recuperamos Gries (2019, p. 18), que afirma: “é necessário um teste estatístico para evitar que o linguista faça generalizações inválidas.”

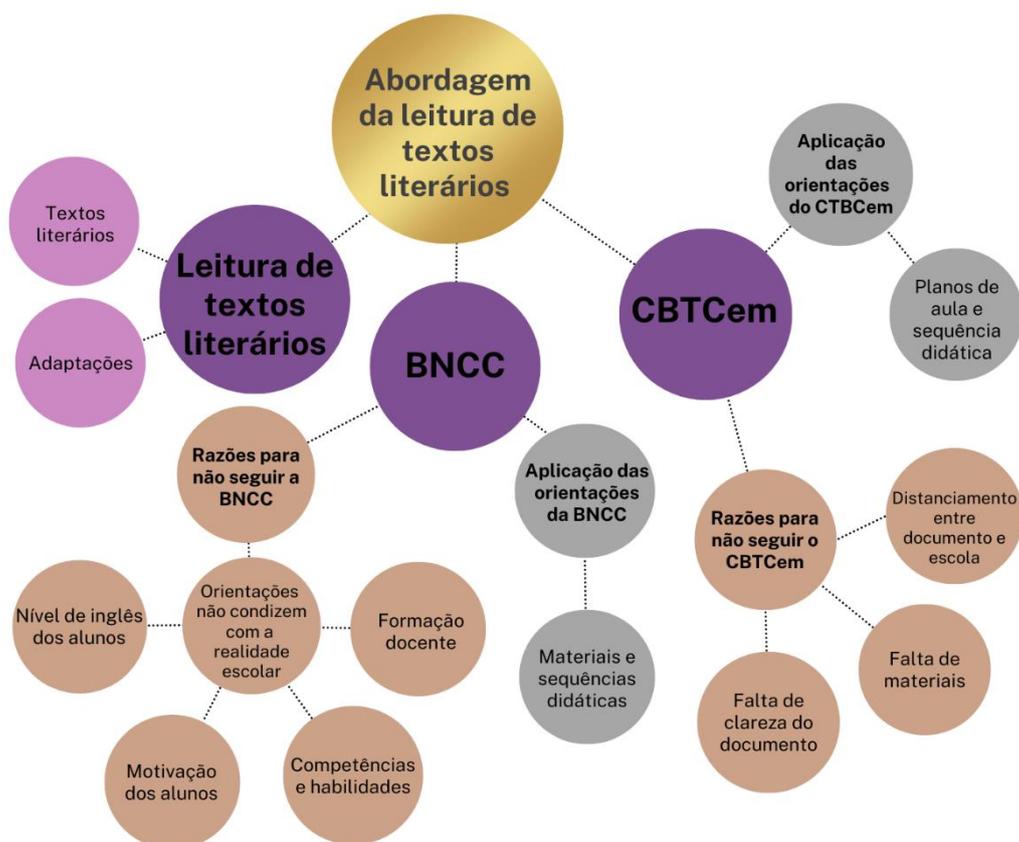
Ainda, os resultados quantitativos apresentados indicam que as respostas ao problema de pesquisa proposto nesta investigação podem ser melhor explicadas através do exame qualitativo dos dados, o qual apresentamos na seção a seguir.

4.2 ANÁLISE QUALITATIVA

O objetivo da análise qualitativa neste estudo é desenvolver, através dos preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), uma discussão acerca da problemática que envolve a abordagem de textos literários em aulas de inglês no Ensino Médio. A partir das 9 questões (abertas) da segunda parte do questionário eletrônico aplicado aos participantes da pesquisa, definimos 3 categorias temáticas para análise: leitura de textos literários, BNCC, e CBTCem. Destas, foram depreendidas 16 subcategorias apresentadas no Infográfico a seguir. Cada uma delas será descrita e analisada com base nas hipóteses que levantamos e em diálogo com os estudos que revisamos.

O infográfico está organizado de modo que seja possível observar as categorias temáticas e as subcategorias a partir do tema principal que está no currículo em dourado: Abordagem da leitura de textos literários”. As categorias temáticas obtidas estão na cor roxa com texto em negrito (Leitura de textos literários; BNCC e CBTCem) e as subcategorias nas cores marrom e cinza, com o objetivo de diferenciar respectivamente, os aspectos negativos e positivos dos documentos, tais quais foram apontadas pelos professores participantes da pesquisa.

Infográfico 1: – Categorias de análise temática para abordagem da leitura de textos literários em inglês nas escolas estaduais de Chapecó/ SC.



Fonte: elaboração própria

Como se pode observar, para a primeira categoria temática (Leitura de textos literários) temos duas subcategorias (Textos literários e Adaptações) que descrevem as formas de abordagem do texto literário. Para cada uma das outras duas categorias temáticas, que representam os documentos norteadores para a educação literária nesta pesquisa, definimos subcategorias que apresentam razões para os professores seguirem ou não as diretrizes e modos de aplicação das orientações apresentadas nos documentos. Cada uma das três grandes categorias são analisadas a seguir.

4.2.1 Leitura de Textos Literários

A pesquisa demonstrou que, nas escolas estaduais de Chapecó, a leitura de textos literários ocorre por meio da abordagem de textos literários e adaptações. Com relação à primeira subcategoria, leitura de textos literários, alguns participantes da pesquisa manifestaram realizar em suas aulas: leitura de

trechos/frases de obras literárias; trechos de peças de teatro, poemas e contos; leitura e apresentação de seminário de obras clássicas; e nas escolas onde há a coleção, leitura de clássicos da língua inglesa.

A forma de abordagem dos textos literários, tal qual é apresentada pelos participantes da pesquisa demonstra a consciência dos professores da educação básica acerca da relevância da literatura para a formação dos estudantes. A preocupação dos professores em promover a leitura de literatura em inglês como o público jovem, mesmo sendo uma tarefa complexa, demonstra que os professores conhecem o potencial e o papel da educação na sociedade, para além do desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Embora não tenhamos, neste momento, mais detalhes sobre como se desenvolvem essas atividades, podemos afirmar que os estudantes das escolas estaduais de Chapecó têm contato com a leitura de textos literários em inglês, o que é considerado muito positivo em se tratando de resultados da pesquisa. Este contato ocorre por meio de trechos e frases de obras, além da utilização de obras clássicas quando a escola dispõe deste material. Ou seja, mesmo diante das dificuldades encontradas pelos professores de inglês, a abordagem de textos literários acontece em alguma medida.

Considerando os dados obtidos, a abordagem da literatura poderia ocorrer de modo que todos os professores pudessem conduzir seus estudantes a desenvolver leitura de textos literários integralmente, sejam clássicos ou contemporâneos, podendo, portanto, proporcionar a realização de debates a partir da leitura, fazendo conexões com outros textos e áreas do conhecimento, (por exemplo, a filosofia e a sociologia) que tendem a refletir principalmente sobre o comportamento e sentimentos humanos e sua atuação em sociedade.

A segunda subcategoria, adaptações, decorre da abordagem de: textos contidos no livro didático; produções de teatro e contação de histórias; filmes e documentários baseados em obras literárias; músicas; traduções de trechos de textos; análise de trechos de livros; leitura de obra compacta; atividades de releitura.

A abordagem de textos literários com adaptações é recomendada por alguns pesquisadores (Cardoso, 2021; Oliveira, 2021; Chandra, 2018; Garcia, 2017), com base na dificuldade (por parte dos alunos) de compreensão de textos literários, principalmente obras completas. Os argumentos são de que a

linguagem das obras não é compreendida pelos estudantes, de que não há tempo suficiente para realizar tal abordagem dentro da carga horária de inglês do Ensino Médio e de que a formação de professores, inicial e continuada não é efetiva para permitir que os profissionais se sintam capacitados para abordar literatura em língua inglesa.

Não discordamos completamente desses argumentos por observarmos a conjuntura escolar num contexto onde a educação básica pública brasileira requer melhorias. Porém, pontuamos a importância da realização de leitura de textos literários, preferencialmente físicos. Este posicionamento oriundo de fundamentos teóricos (Candido, 2022; 2019; 2011), sobre a leitura de literatura como um direito de todos, a ser pensado como os direitos fundamentais.

A leitura de literatura garante a fruição (Leffa, 1996; Pettit, 2009; Wolf, 2019; Candido, 2011) e promove o pensamento profundo. Desenvolve no ser humano a alteridade, a compreensão do semelhante, a reflexão e a visão crítica de mundo e da sociedade a qual está inserido. Estes aspectos são importantes ao observarmos uma sociedade onde a discrepância da qualidade do ensino público e privado é cada mais vez mais acentuada e a tecnologia avança bruscamente, afastando as pessoas de si mesmas, dos seus semelhantes e do conhecimento.

4.2.2 BNCC

Para a categoria temática BNCC, organizamos as subcategorias de modo que pudéssemos visualizar os aspectos positivos e negativos deste documento na abordagem da leitura de literatura em inglês. As principais razões para não seguir a BNCC, segundo os professores entrevistados, é o fato de que as orientações do documento não condizem com a realidade escolar. Isso é percebido a partir de quatro dimensões: formação docente; competências e habilidades; motivação dos alunos; e nível de inglês dos alunos.

A publicação da BNCC causou estranhamento no corpo docente das escolas por sua configuração. A organização do currículo passou a considerar áreas do conhecimento e por componente curricular, e ocorreu a substituição dos conteúdos específicos por competências e habilidades. Este modo de trabalhar precisa ser discutido e estudado nas escolas, pois, conforme

apresentado pelos participantes da pesquisa: “a formação do professor deveria ser mais efetiva”; “as orientações do documento não são claras”. Ou seja, não há o entendimento completo por parte dos professores de como trabalhar a partir da BNCC. Estudos recentes (Santana, Kupske, 2020; Vieira Filho, Gonçalves, 2023) corroboram a percepção dos professores quanto à formação sobre BNCC, considerando um equívoco publicar um documento com tantas mudanças, sem a devida preparação dos profissionais que estão na linha de frente para aplicá-las.

A Base defende a existência de uma série de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos estudantes ao longo de seu percurso escolar. Na área de Linguagens e suas tecnologias, elas são apresentadas de modo muito geral. Com excessão da língua portuguesa, não há orientações próprias para cada componente curricular; são 7 competências específicas da área e, para cada uma delas, uma lista de habilidades. A esse respeito, o relato dos professores sugere que eles não conseguem discutir as orientações do documento na escola: “É tratado de um modo mais generalista, sinto falta de especificações”; “As habilidades e os objetos de conhecimento poderiam ser mais claros”; “Algumas habilidades tornam-se difícil de planejar por área”; “Estrutura e tempo de planejamento”. Manifestamos a importância de colocar os professores em diálogo, entre si e com o conhecimento, possibilitando o debate acerca das diretrizes da BNCC nas escolas em que atuam, para que possam discutir, buscar compreender o documento, e pensar em estratégias para a aplicação de seus pressupostos.

Quanto ao nível de inglês e motivação dos alunos, compreendemos que estes também são fatores que não condizem com a realidade escolar, fato corroborado pela literatura recente, Ataíde (2016), Garcia (2017), Chandra (2018), Oliveira; Lago (2020), Cardoso (2021) e Oliveira (2021). É uma realidade e uma dificuldade para os professores de escolas públicas por se depararem diariamente com estudantes com nível de proficiência limitado em inglês, mesmo tendo percorrido um caminho escolar de anos com aulas desta língua. Isso se dá em decorrência da junção de fatores que contribuem para o surgimento destas dificuldades e que foi pontuado também pelos participantes da pesquisa: materiais inadequados e/ou inexistentes, professores despreparados e desvalorizados, turmas numerosas, falta de estrutura (física e tecnológica) nas

escolas, falta de tempo de planejamento. A melhoria destes fatores poderia proporcionar novas perspectivas de trabalho aos professores, que resultaria no aumento do interesse dos estudantes com relação à língua inglesa.

Os participantes da pesquisa justificam a resistência pela leitura em inglês como consequência da falta de motivação e de conhecimento da língua por parte dos estudantes. Nas palavras dos professores: “Os alunos não demonstram muito interesse, principalmente no turno noturno, *no documento tudo lindo mas a prática não condiz*”; “Os alunos vêm cansados do trabalho/ pouco tempo na escola/ pouca vontade dos alunos de estudar”; “*É desafiador trabalhar a literatura quando os alunos não tem o mínimo de conhecimento de gramática*, além de que, *não há uma continuidade no ensino da língua*, ao decorrer das séries, devido à discrepância do currículo das escolas e plano de cada professor”; “O nível dos alunos dificulta as atividades com a leitura, pois sempre que há leitura a *professora precisa traduzir os textos*, os alunos resistem em ler, e muitos não tem perspectiva em relação a aprender um novo idioma”; “Lido também com a diversidade de conhecimento dos alunos. Há extremos, uns têm bom conhecimento e outros não conseguem nem identificar o verbo *to be*, assim a leitura e a identificação de vocabulário são prejudicadas” (grifos nossos).

Com essas afirmações, fica evidente o descompasso entre o que é apresentado pela BNCC para o ensino de inglês e a realidade das escolas públicas brasileiras. Um “documento lindo”, no sentido de tratar a língua inglesa como língua franca, desterritorializada, o idioma responsável por realizar conexões entre povos e culturas no contexto da globalização. Porém, desconsidera a importância de observar os percalços enfrentados por professores e alunos com relação ao nível de proficiência no idioma, uma vez que ao abordar literatura, os “professores precisam traduzir o texto”, por exemplo. Ademais, a não apresentação de orientações para abordar literatura em língua inglesa, oriunda provavelmente da não obrigatoriedade desta língua no Ensino Médio, desenvolve um debate complexo e paradoxal. A BNCC discorre insistentemente acerca da formação de sujeitos críticos, protagonistas da construção de conhecimento, mas não considera a importância da mediação dos professores e por isso, falha em suas orientações. Sendo assim, pode-se pensar em qual será o verdadeiro impacto deste documento para o ensino de inglês na educação básica brasileira.

Por outro lado, podemos observar o esforço dos professores de seguir as diretrizes da BNCC, pois demonstram aplicar as orientações do documento em suas aulas de inglês por meio de materiais e sequências didáticas. Obtivemos a informação de que os participantes utilizam os livros didáticos produzidos de acordo com a BNCC. Esses materiais são disponibilizados pelo MEC por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁹ a cada quatro anos. A quantidade de livros entregues para as escolas é baseada em censos escolares de dois anos anteriores ao ano da entrega, isso significa que nem sempre as escolas recebem a quantidade adequada de livros para utilizar no ano corrente, caracterizando-se como uma dificuldade para os professores. Dentre as respostas acerca do material utilizado, uma das professoras afirma que: “*uso um livro antigo da escola com textos antigos, mas reais*” (grifo nosso). Esta afirmação demonstra a incongruência dos materiais produzidos de acordo com a BNCC acerca da literatura em inglês, ou seja, os livros atuais (aqueles de acordo com a BNCC) não possuem “textos reais”, a professora precisa utilizar um livro antigo numa tentativa de abordar literatura por meio de textos literários e integrais em suas aulas.

Contudo, é importante pontuar as várias inserções da BNCC sugerindo o ensino técnico e profissionalizante, a preparação do estudante para o mercado de trabalho e a utilização do inglês de forma hegemônica como língua essencial para comunicação global. Esse posicionamento demonstra um documento mercadológico, que atende interesses comerciais e por esse motivo não pretende evidenciar a importância da literatura e seu potencial formador, tampouco o desenvolvimento de habilidades linguísticas para o seu acesso.

4.2.3 CBTCem

Para a terceira categoria temática, os professores expressam que a falta de clareza do documento, a falta de materiais e o distanciamento entre documento e escola, causam um afastamento das orientações do CBTCem e do planejamento com literatura. Por outro lado, os professores buscam utilizar o CBTCem para organizar seus planos de aula e as sequências didáticas.

⁹ Programa Nacional Do Livro Didático, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> Acesso em: 23/07/2023

As observações dos participantes da pesquisa a respeito da falta de clareza do documento podem ser percebidas em: “Ter mais específicas as competências e habilidades da língua”; “Confuso, na relação das habilidades”; “Poderiam ser mais sucintos e objetivos”. A falta de clareza nas orientações do documento leva ao não entendimento de como devem ser trabalhadas as habilidades e competências dentro da área de conhecimento. Esses apontamentos, aliados aos demais problemas encontrados na educação (falta de estrutura física, tecnológica e de materiais das escolas, turmas numerosas, professores sobrecarregados), resultam em uma abordagem deficitária da leitura de textos literários.

Com relação à falta de materiais, os professores pontuam que: “Não temos toda a estrutura ainda proposta no Currículo”; “*Não temos muitos livros em inglês da biblioteca*”; “Os livros didáticos poderiam abordar melhor a questão da literatura e música em sala de aula” (grifos nossos). A queixa por falta de materiais e condições de trabalho corrobora as dificuldades expostas ao longo de toda esta pesquisa. Se as escolas não dispõem de livros em inglês, por exemplo, torna-se inviável realizar um planejamento em que seria realizada a leitura de literatura. E ainda, se a escola não possui “toda a estrutura proposta pelo CBTCem” impossibilita que os professores desenvolvam suas aulas de forma mais estruturada.

Determinamos a subcategoria “distanciamento entre documento e escola” por nos depararmos com as seguintes afirmações: “Porque a gente segue o livro didático. Nem sempre fecha com o Currículo”; “Ainda não me aproprio de todas as *possibilidades metodológicas ativas* que o documento enfatiza”; “Porque não estudei o documento”; “*Poderiam estar mais a mão. Mais perto da gente para manusear*”. A afirmação de que o documento apresenta metodologias ativas, mesmo que os professores não se apropriem de tais metodologias, permite analisar que as inserções de novos métodos de ensino ocorrem há algum tempo, mas que também não apresentam sucesso para resolver os problemas análogos à educação. A partir das palavras que se referem ao documento estar “mais a mão”, podemos inferir que falta oportunidade para os professores discutir este documento nas escolas. Por isso, deve-se pensar em uma organização escolar para que ocorram encontros de estudos sobre CBTCem em que professores

possam problematizar de acordo com o documento as bases e as possibilidades para realizar a abordagem de textos literários em suas aulas.

Apesar do distanciamento do CBTCem com as escolas, os professores buscam aplicar as orientações em suas aulas por meio de planos de aula e sequências didáticas. A esse respeito, as respostas dos participantes foram: “Elas norteiam nosso trabalho, a partir da habilidade escolhida, a sequência didática é escrita e planejada os objetivos partem da habilidade a ser desenvolvida”; “Na elaboração do planejamento, na observação das competências e habilidades da área”. Estas afirmações demonstram um movimento realizado pelos professores na tentativa de desenvolver seu trabalho com qualidade, seguindo as diretrizes propostas pelos documentos oficiais da educação.

As observações a respeito do CBTCem são similares às da BNCC. A semelhança na estrutura dos documentos ocorre pelo fato de que o CBTCem foi elaborado com base na BNCC, portanto, segue os mesmos parâmetros e apresenta as mesmas deficiências (distanciamento da realidade escolar e falta de clareza nas orientações). As afirmações dos professores participantes da pesquisa refletem a forma como não se sentem orientados pelo CBTCem pois assim como na BNCC, as orientações são dadas de maneira geral. Essas categorias de análise alegam a falta de objetividade e clareza que, ao nosso entendimento, é uma das causas do distanciamento entre o documento e a realidade escolar.

5 CONCLUSÃO

O tema desta pesquisa é a abordagem da leitura de textos literários em aulas de inglês no Ensino Médio. O objetivo geral foi compreender se e como a leitura de textos literários ocorre nas aulas de língua inglesa das escolas públicas, estaduais, localizadas no município de Chapecó/SC. Obtivemos essas respostas por meio de dados coletados, durante os meses de setembro a novembro de 2022, por um questionário on-line enviado aos professores de inglês da rede estadual de Chapecó/SC.

A hipótese geral de que a maioria dos professores de inglês não realiza leitura de textos literários em sala de aula, devido à complexidade desta atividade, à sobrecarga de trabalho, e ao desconhecimento dos documentos norteadores para o ensino de língua adicional no Ensino Médio *não* foi confirmada. De acordo com os relatos de 19 professores, 89,5% deles afirmaram abordar, em alguma medida, literatura em língua inglesa em suas aulas. Destacamos o aspecto positivo da refutação da hipótese: os professores de inglês da rede estadual de Chapecó/SC desempenham um grande esforço para abordar literatura em suas aulas, mesmo diante das dificuldades encontradas na docência e do distanciamento apresentado pelos documentos oficiais e a realidade escolar.

Pontuamos algumas dificuldades encontradas por esta pesquisa no decorrer da coleta de dados. A rede estadual catarinense em Chapecó conta com 29 professores de inglês, efetivos e em caráter temporário, dos quais, 19 participaram da pesquisa. O contato com os professores ocorreu de modo que a Coordenadoria Regional de Chapecó (CRE) concedeu-nos uma lista com os e-mails das escolas para que os convites fossem encaminhados aos professores. No entanto, a maioria das escolas não retornou os primeiros contatos, sendo necessário solicitar intervenção da CRE, que não atendeu ao pedido de maneira positiva. Mesmo assim, encaminhou-nos uma nova lista, desta vez com contatos telefônicos das escolas. Muitas foram as tentativas de ligação para as instituições. Algumas negaram-se a conversar com a pesquisadora, outras afirmaram não ter visto a caixa de e-mail, e com outras não foi possível contato pelo número telefônico estar desatualizado ou desativado. Uma das escolas exigiu apresentação presencial da pesquisadora munida da documentação de

aprovação da pesquisa pelo Comitê De Ética da Universidade e pela CRE. No momento, cheguei a conversar com o professor que afirmou ser uma pesquisa inválida pois as dificuldades para abordar literatura em língua inglesa supera todas as tentativas dos professores. Este professor não participou da pesquisa, mesmo tendo recebido o questionário em seu e-mail pessoal.

A reação do professor em específico nos permite realizar algumas reflexões. Nossa pesquisa refutou sua afirmação, apontando que os professores realizam abordagem de textos literários em inglês, mesmo diante das dificuldades, inclusive pontuadas pelos próprios participantes (falta de materiais, falta de interesse dos estudantes, diferentes níveis de proficiência, falta de tempo de planejamento, falta de orientações com relação à abordagem de literatura, distanciamento dos documentos com a realidade escolar), demonstrando a ciência dos profissionais acerca da importância da literatura e seu esforço em realizá-la. Afirmações simplistas como esta reforçam a imagem de que na escola pública nada acontece e, por isso, não há necessidade de desenvolver pesquisas nesta área. A não participação do professor, mesmo tendo sido contatado presencialmente por exigência da escola, permite inferir que existe desconhecimento e resistência por parte de escolas e de professores à pesquisa científica, prevalecendo a ideia equivocada de que a educação pública é falha e nada pode ser feito para torná-la melhor. Acreditamos que a abordagem dos problemas educacionais de forma científica, como fizemos aqui, é a única estratégia eficaz para uma discussão séria sobre educação.

Considerando o problema de pesquisa: “Como acontece a leitura de textos literários em língua adicional, inglês nas escolas do ensino médio do sistema público, básico de ensino de Chapecó/SC?”, a pesquisa orientou-se por cinco questões que buscaram compreender se a) a leitura de textos literários em língua inglesa é contemplada nas escolas de Ensino Médio estaduais do município de Chapecó, b) em caso de afirmativa, como essas práticas se desenvolvem, c) em sendo negativa a resposta para a questão (a), por que essas práticas não acontecem, d) quais são as orientações apresentadas pelos documentos oficiais da educação básica brasileira e catarinense para o desenvolvimento do trabalho com literatura em língua inglesa e e) como os professores se posicionam em relação à abordagem de literatura nas aulas de

inglês no Ensino Médio, de acordo com seus princípios, expectativas e as orientações oficiais.

Entendemos que a abordagem da literatura em inglês ocorre nas escolas estaduais, principalmente por meio da leitura de trechos/ frases de obras e adaptações (filmes, músicas, teatros, documentários), mas que há também leitura e interpretação de textos literários, conforme afirmado pelos participantes. Com relação aos fatores que impedem a abordagem da literatura, compreendemos que há um conjunto de justificativas: materiais, orientação dos documentos, carga horária, motivação e nível dos estudantes.

Sobre a abordagem de literatura por meio de textos literários, o que foi visualizado nas afirmações de alguns professores, retomamos o que Candido (2011; 2019; 2022) nos diz sobre a literatura ser um direito fundamental, que seu sentido humanizador é responsável por produzir reflexões sobre a vida e os sentimentos humanos mais profundos, relacionados à beleza e a complexidade da existência de nossa espécie no mundo.

Acerca da abordagem de literatura por meio de trechos de obras e adaptações, compreendemos que ela é consequência de uma série de fatores que se demonstraram ao longo da pesquisa: turmas numerosas com estudantes desmotivados e com baixo nível de proficiência em inglês para ler obras completas, professores com cargas de trabalho elevadas e pouco orientados pelos documentos oficiais, e falta de materiais disponíveis nas escolas. Entendemos que há um distanciamento do jovem e não apenas o jovem, mas da sociedade como um todo da leitura de textos literários em livros físicos, consequência do aumento do uso de aparelhos eletrônicos nos dias de hoje.

Considerando, a partir de Wolf (2019), a preocupação com relação às mudanças no comportamento do cérebro leitor experiente devido à exposição às telas, e a leitura superficial que estes dispositivos ocasionam, refletimos sobre as limitações impostas aos jovens que não conhecem o mundo não digital. Ao pensarmos sobre o que pode acontecer com as produções literárias, cuja sociedade está imersa em telas que são impeditivos de realizar leituras profundas, consideramos que isso pode resultar em um abismo de produções textuais e compreensão aprofundada de realidades, afetando textos, leitores e autores jovens que serão as próximas gerações de escritores.

Para questionamento a respeito das orientações apresentadas pela BNCC e o CBTCem, concluímos que a BNCC não apresenta orientações para a abordagem de leitura de textos literários em inglês. A partir de seu texto, temos a afirmação de que a organização curricular por áreas de conhecimento não faz referência direta a cada componente, sendo assim, as orientações são mais abrangentes e voltadas para o ensino de inglês, não de literatura nesta língua. O CBTCem demonstra uma preocupação com a literatura pois afirma a importância do planejamento de situações que proporcionem o contato dos estudantes com textos literários e com textos multimodais.

Com relação ao posicionamento dos professores acerca da abordagem de literatura nas aulas de inglês de acordo com seus princípios de orientações oficiais, é perceptível, por meio desta pesquisa, que eles compreendem e concordam com a importância da abordagem de textos literários em inglês. Mesmo sentindo-se distantes dos documentos oficiais, os professores buscam saídas, se reinventam, enfrentam as dificuldades e abordam leitura de textos literários em suas aulas.

Nessa perspectiva, devemos considerar a importância do investimento no professor, para que possam ocorrer momentos de estudos e debates acerca dos documentos oficiais, maiores cargas horárias de planejamento e valorização do profissional docente e de seu tempo. A escola é o ambiente responsável pela educação formal, não há outra instituição destinada para este fim. É onde a criança aprende a conviver em sociedade e a relacionar-se com os outros. Por isso, é imprescindível o entendimento do papel dos professores na relação de construção de conhecimento. A mediação dos professores é fundamental para proporcionar aos estudantes a vivência da leitura de textos literários como uma experiência, única, profunda e performadora.

Devida importância da literatura ressaltada ao longo desta dissertação, compreendemos que a abordagem da leitura de textos literários em língua inglesa é um tema que precisa estar mais próximo dos debates docentes, em que o ensino de aspectos estruturais pode ser o “andaime” para o acesso ao texto literário, e não o contrário. Outras pesquisas podem ser realizadas no sentido de dar continuidade a esta discussão, e ampliar os estudos para explorar questões de metodologias para abordar a literatura em inglês, investigações que

venham a dialogar com ela e contribuir com o trabalho docente na educação básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Benedito. O ensino de literatura hoje. **Revista FronteiraZ** – nº 14 – Julho de 2015

ATAÍDE, Dayse Paulino. Leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: desencontros entre teoria e prática. **Revista X**, Curitiba. v. 1, n.0 p.118 – 137, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, 3º reimp. da 1º edição de 2016. São Paulo: edições 70, 2016. ISBN 978-85-62938-04-7

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais da Educação Brasileira. Brasília, 2013
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versa_ofinal_site.pdf Acesso em: 05/02/2022

BRASIL. Histórico da BNCC. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em: 01/04/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Brasília, 2000.

BRASIL. Programa nacional biblioteca na escola. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> Acesso em: 01/04/2022

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5.a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, p 170 – 193, 2011.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____ . **Textos de intervenção**. Seleção, apresentações e notas de Vinicius Dantas. SP: Duas Cidades; Editora 34, 2022.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 13. Ed, reimpr. Rio e Janeiro: Outro sobre Azul, 2019. 204p ISBN: 9788588777613

CARDOSO, Maria Verônica Tavares Neves. **A literatura em língua inglesa, via adaptações, no ensino médio público: leituras plurais e (multi) letramentos literários**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós- graduação em Letras da Universidade Federal de Maringá, Maringá – PR, 2021.

CHANDRA, Deepak. **O espaço da literatura no ensino de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CORDEIRO, Roselaine de Lima; PRIGOL, Valdir. A leitura como relação. **Scripta**, v.26, n.56, p.17-28, 1º quadrimestre de 2022.

FAUSTINO, Bruna Francinett Barroso; CAMPOS, Sulemi Fabiano. Da leitura subjetiva para a leitura rigorosa: um caminho para abordar leitura na Educação Básica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 03, p. 65-81, set-dez. 2021

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Tradução, revisão e prefácio à edição brasileira de MAGALHÃES, I. Brasília: Universidade de Brasília, 2001a (1992).

FAIRCLOUGH, N. Language and power. Londres: Longman, 1989.

FIGUEIREDO, Allan Fontoura; MARZARI, Gabriela Quatrin. A língua Inglesa ao longo da história e a sua ascensão ao status de língua global. Maio de 2017. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-lingua-inglesa-ao-longo-da-historia-e-sua-ascensao-ao-status-de-lingua-global> acesso em: 07/04/2023

FILIPE, Fabiane Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas em Educação**. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>

GARCIA, Isabela Feitosa Lima. **Práticas de leitura literária em língua inglesa para a melhora da compreensão leitora de alunos de ensino médio de uma escola pública de Quixadá**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

GELLHAUS, Axel. Aspectos Cognitivos da Leitura. In: **Neuroestética. Perspectivas para um campo de pesquisas interdisciplinares**. Aachen – Alemanha, janeiro de 2010. Traduzido por Juliana P. Perez. Pandaemonium, São Paulo, v.15, n.19, Jul/2012, p.1-16.

GRIES, Stefan, Thomas, 1970 – **Estatística com R para linguística: uma introdução prática/** Stefan Th. Gries. Organizadora: Heliana R. Mello; Tradução: Heliana R. Mello [et.al] – Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2019

GUTIERRES, Athany. **A mediação docente como estratégia para o aprimoramento da competência leitora**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

HILLESHEIM, Betina et al. Leitura: entre texto e leitor. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.23 – n.2, p.305-316, maio/ago. 2011

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na bncc: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**. Centro de Humanidades: Universidade Federal do Ceará/UFC – Fortaleza – CE. n°38, v.1/ jan./jun. - 2019

JENKINS, Jennifer. English as lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, Vol. 28, No. 2, pp. 200–207, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/jehgi/Downloads/English as a Lingua Franca interpretations and att.pdf](file:///C:/Users/jehgi/Downloads/English%20as%20a%20Lingua%20Franca%20interpretations%20and%20att.pdf) Acesso em: 09/04/2023

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura**. Uma perspectiva psicolinguística. Editora: Sagra D.C. Luzzatto. Cidade Baixa – Porto Alegre/RS, 1996. ISBN 85-241-0487-3

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Candido de (org) **Inglês na escola pública não funciona? Um questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. ISBN: 978-85-7934-027-7

MULIK, Kátia B. O ensino de língua estrangeira no Brasil: um passeio pela história. **Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, UNIPAM, Centro Universitário de Patos de Minas, vol. 5 n. 1, pp. 14-22 março 2012

OLIVEIRA, M. K. (1996). Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, Faculdade de Educação – PUC/ SP, pp 97-102. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n03/n03a08.pdf> Acesso em: 14/03/2023

OLIVEIRA, Osiel Costa. O sentido da interdisciplinaridade no ensino de Inglês como língua estrangeira. **Revista Acta Tecnológica** v.11, nº 1, 2016

OLIVEIRA, Raquel Martins. **Ensino de inglês e (des)estímulo à leitura literária: um estudo de caso sobre os discursos oficiais e a prática do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021

OLIVEIRA, Raquel Martins; LAGO, Neuda Alves. Literatura nas aulas de inglês língua estrangeira no contexto educacional brasileiro. **Revista Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v.24, n44, 2020

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. Instituto Pró-Livro: fomento à leitura e acesso ao livro. 5º edição, setembro de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Ci9z56> Acesso em: 05/03/2022

OUSHIRO, Lívia. Introdução à Estatística para Linguistas, 2021. E-book disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4755739>

PISA, Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes. Apresentação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> Acesso em: 03/03/2022

PISA. Relatório BRASIL NO PISA 2018 versão preliminar. Brasília - DF; Inep/MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf Acesso em: 03/03/2022

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ED. Tradução Celina Olga De Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

POKULAT, Lucian Figueiredo. O lugar da literatura no ensino médio. **Revista Literatura em Debate**, v. 8, n. 15, p. 52-63, dez. 2014. Recebido em: 13 out. 2014. Aceito em: 14 dez. 2014.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Revista Travessias**. V.8, n.2 (2014). Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480> Acesso em: 09/04/2023

R CORE TEAM. **R: A Language and environment for statistical computing**. R Foundation for statistical computing. Vienna - Austria, 2022

SANTANA, Juliana Silva; KUPSKE, Felipe Flores. De Língua Estrangeira À Língua Franca E Os Paradoxos In-between: (Tensionando) O Ensino De Língua Inglesa À Luz Da BNCC. **Revista X**, Curitiba. v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, SAEB. Apresentação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 03/03/2022

SANTA CATARINA. Portal da Educação Institucional. Cadastro de unidade escolar. <http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx> Acesso em: 22/05/2022

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense> Acesso em: 05/02/2022

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense> Acesso em: 14/03/2023

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense> Acesso em: 14/03/2023

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, SAEB. Apresentação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 03/03/2022

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, SAEB. Resultados. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf Acesso em: 06/03/2022

SINIGAGLIA, Bárbara Klimiuk. Ciência Cognitiva: a importância da diversidade **Revista Intuito**. Porto Alegre, v, 15, n.1, p.1-14, jan-dez, 2022. Escola de Humanidades - PUCRS

T.S. Eliot. **A Função social da poesia**. Conferência apresentada ao British-Norwegian Institute, 1943. Disponível em: https://prioste2015.files.wordpress.com/2015/04/tl2_eliot.pdf Acesso em: 03/03/2022

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhos e labirintos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo. V.38, n.134 p.441-458, maio/ago de 2008

VIEIRA FILHO, V.J.V; GONÇALVES, F.P. Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87137, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87137>

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Tradução: Rodolfo Ilari, Mayumi Ilari. Editora Contexto. São Paulo, 2019. ISBN: 978-85-520-0144-7

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, Porto Alegre. v.1, n.14, p.11-22, dez. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de ciência e concordância das instituições envolvidas na pesquisa

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – CRE
CHAPECÓ-SC

TERMO DE ANUÊNCIA

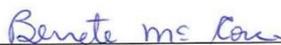
A CRE de Chapecó está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*Aprendizagem de inglês como língua estrangeira por meio da leitura de textos literários no ensino médio*”, da pesquisadora responsável Profª Drª Athany Gutierrez e sua orientanda Jéssica Alberti Giaretta, da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS.

A CRE/ Chapecó e as escolas da Coordenadoria com Novo Ensino Médio assumem o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de maio a dezembro de 2022. Com a autorização da realização da pesquisa, ficam a pesquisadora e sua orientadora responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê esta portaria.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso das pesquisadoras, com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Autorizamos a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Chapecó (SC), 23 de maio de 2022



Benete Conci

Supervisora Regional de Desenvolvimento Humano

CRE DE Chapecó/SC

BENETE MARIA CONCI
SUPERVISOR REGIONAL DE GESTÃO PESSOAS
MATRÍCULA: 185.816-5-02

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Esta pesquisa intitula-se "Aprendizagem de inglês como língua estrangeira por meio da leitura de textos literários no ensino médio". A pesquisadora responsável é Jessica Alberti Giaretta (49 99820-8168, jessicagiaretta@estudante.uffrs.edu.br), orientada pela professora Dra Athany Gutierrez. A pesquisadora é acadêmica do Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), localizada na Rodovia SC 484 - Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Telefone: (49) 2049-2600. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS (CAAE 59110522.5.0000.5564, parecer número 5.512.648, aprovado em 06/07/2022), localizado no Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: cep.uffrs@uffrs.edu.br Telefone e WhatsApp: (49) 2049-3745. Os pesquisadores e o Comitê estão à sua disposição caso você tenha qualquer dúvida em relação a esta pesquisa.

O tema de investigação da pesquisa é a abordagem da leitura literária nas aulas de inglês como língua estrangeira (LE) no ensino médio das escolas estaduais de Chapecó-SC. Por isso, a sua participação é de extrema importância para o desenvolvimento deste estudo. Ela envolve responder algumas perguntas objetivas sobre suas informações pessoais, como a sua idade, estado civil, grau de escolaridade, tempo de docência, etc; e outras perguntas que se referem à sua experiência na docência em língua inglesa no ensino médio, relacionada ao tema da pesquisa. Essas perguntas não visam à obtenção de respostas "certas" ou "erradas", e sim, ao seu depoimento em relação à sua prática docente e à familiaridade com alguns documentos norteadores da educação básica. Você tem o direito de não querer responder a uma ou mais perguntas, caso se sinta desconfortável, sem necessidade de justificativa para tal, podendo interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento. O tempo estimado para o preenchimento destas questões pode variar de 20 a 40 minutos. Você pode responder este formulário de qualquer dispositivo (smartphone, tablet, computador pessoal) conectado à Internet, em qualquer horário do dia ou noite, no momento que achar mais oportuno e confortável para você.

Esta é uma pesquisa que envolve riscos muito baixos, como (i) algum desconforto ou cansaço no preenchimento do questionário e (ii) quebra de sigilo/vazamento de dados. Para minimizar os riscos, sugerimos o ajuste da iluminação da sua tela e do zoom, para adequar tamanho da fonte e evitar cansaço durante sua participação na pesquisa. Todos os dados serão recebidos e acessados por e-mail vinculado à conta da instituição proponente da pesquisa, segundo os recursos de segurança do Google Workspace. Os dados serão acessados apenas pela equipe da pesquisa. Após coletados, serão armazenados pela equipe em dispositivos físicos de armazenamento e poderão ser utilizados em pesquisas futuras por um período de até 5 anos. Passado este período, os dados serão mantidos no mesmo dispositivo e local de armazenamento, seguro e protegido. Caso sejam utilizados para outro estudos, os participantes e as instituições envolvidas serão recontatadas e sua autorização, caso consentida, será registrada sob a forma de um termo de reconsentimento. Ao término do estudo, bem como em todas as suas etapas de realização, a publicação dos resultados seguirá com o anonimato de todos os participantes. Caso os riscos venham a se concretizar, o estudo será imediatamente interrompido e a instituição participante avisada, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional aos participantes e às escolas às quais pertencem. As pesquisadoras informarão os responsáveis pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Chapecó/SC imediatamente.

A sua participação é voluntária. Por meio dela, será possível fazer um diagnóstico a respeito da abordagem da leitura literária nas aulas de inglês do ensino médio no contexto local, comparando essa realidade com outras em nível nacional. Trata-se de uma contribuição relevante ao ensino de língua estrangeira (inglês) e à reflexão do papel da leitura literária neste contexto.

A devolutiva a você e aos demais participantes do estudo se dará por meio de um encontro formativo presencial, a ser ofertado ao término do estudo, para apresentação e discussão dos resultados da pesquisa. A dissertação, fruto deste estudo, e outras publicações científicas relativas a esta pesquisa, também serão disponibilizadas a você e à sua escola.

Você terá acesso às perguntas do formulário após marcar a opção: "Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa e de minha participação, e concordo em participar do estudo".

Obrigada :) Vamos lá!

Marque a opção: *

Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa e de minha participação, e concordo em participar do estudo.

Próxima Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários