

Práticas e desafios na abordagem da leitura de textos literários em inglês como língua adicional

Practices and challenges in the approach of reading literary texts in english as an additional language

Jéssica Alberti Giaretta¹
Universidade Federal da Fronteira Sul

Athany Gutierrez²
Universidade Federal da Fronteira Sul

Resumo

Este estudo investiga a abordagem de textos literários em aulas de inglês como língua adicional no Ensino Médio. O objetivo principal é analisar *se* e *como* a leitura de textos literários é desenvolvida no nível médio de ensino da educação básica de Chapecó (SC), de acordo com o que orientam a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – CBTCem (2021). Realizamos entrevistas com 19 professores da rede estadual, por meio de um questionário estruturado contendo perguntas abertas e fechadas sobre o perfil sociodemográfico dos participantes, a abordagem de textos literários em língua inglesa, o conhecimento dos professores sobre os documentos orientadores e depoimentos sobre suas práticas docentes. Foram realizadas análises quantitativas (R Core Team, 2022) e qualitativas, estas pelo método de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados indicam que 89,5% (n=17) dos professores declararam abordar textos literários em inglês em suas aulas, tanto autênticos quanto adaptados. Entretanto, muitas dificuldades são encontradas pelos professores para garantir a realização deste trabalho com qualidade, de modo a assegurar os benefícios que a leitura literária proporciona, conjugados à aprendizagem da língua inglesa.

Palavras-chave: Leitura de textos literários. Ensino de língua inglesa. Educação Básica.

Abstract

This study investigates the approach of literary texts in English as an additional language in High School. The aim was to analyze whether and how the reading of literary texts is developed at the High School level of basic education in Chapecó (SC), according to the guidelines of the official education documents, Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018) and Currículo Base do Território Catarinense - CBTCem (2021). We conducted interviews with 19 public school teachers using a structured questionnaire containing both open and closed questions about the participants' sociodemographic profile, the approach

¹ Mestra em Estudos Linguísticos (Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS). Professora de língua inglesa na rede de ensino básico de Chapecó, SC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1275-1624>

² Doutora em Letras (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS). Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3625-4240>

of literary texts in English, teachers' knowledge of the guiding documents, and testimonies about their teaching practices. Quantitative (R Core Team, 2022) and qualitative data were analyzed using the content analysis method (Bardin, 2016). The results indicate that 89.5% (n=17) of the teachers reported approaching literary texts in English in their classes, both authentic and adapted. However, there are many difficulties faced by teachers to ensure that this work is performed with quality, in order to guarantee the benefits that literary reading provides, combined with English language learning.

Keywords: Reading of literary texts. English language teaching. Basic education.

Introdução

A leitura é uma atividade cognitiva muito importante para a aquisição de conhecimentos: à medida que o indivíduo lê, adquire novos dados sobre o mundo, vivencia experiências em diferentes contextos e realidades e aprimora suas habilidades de compreensão, reflexão e análise crítica. A leitura literária, em especial, possibilita o contato com a cultura e a história das sociedades em diferentes épocas, aprimorando a qualidade do pensamento, criando repertórios de conhecimento profundo e desenvolvendo circuitos mais sofisticados de leitura, os quais são potencializadores de processos de inferenciação e analogia (Wolf, 2019).

Sendo o conhecimento um fator de civilidade, a leitura literária coloca-se como uma necessidade humana, individual e social, que promove a sensibilidade e aproxima o leitor da fantasia, ajudando-o a superar a “barbárie ligada ao máximo de civilização” (Candido, 2011, p.172). A leitura é um instrumento de instrução e educação e, por essa razão, um direito humano, que precisa ser garantido pela escola, o espaço que oportuniza a primeira aproximação do indivíduo com o conhecimento empírico. A instituição escolar precisa estabelecer e mediar o vínculo dos aprendizes com textos literários, assegurando-lhes o direito à leitura e promovendo a formação de leitores. “Um erro grande e fundamental é a crença de que a leitura é natural para os seres humanos e que ela simplesmente emergirá, completa como acontece com a linguagem, quando a criança estiver pronta” (Wolf, 2019, p. 28).

No Brasil, são numerosas as deficiências encontradas no que se refere à escolarização da leitura, tanto geral quanto literária (Zilberman, 2008; Pettit, 2009; Gutierrez, 2010; Ataíde, 2016; Faustino; Campos, 2021). No contexto do ensino de língua adicional, a leitura literária é pouco abordada ou, quando é, perde seu caráter formativo e criativo, sendo usada apenas como pretexto para o ensino de estruturas linguísticas (Garcia, 2017; Chandra, 2018; Cardoso, 2021; Oliveira, 2021), apesar de uma ou outra proposta evidenciar algum sucesso (Lima; Lago, 2023).

Há políticas públicas que buscam garantir o acesso à leitura e à literatura, bem como orientar professores no planejamento de suas atividades didáticas. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) é o documento norteador da educação básica brasileira. A

seção número 5, “Etapa do Ensino Médio”, da área de Linguagens e suas Tecnologias, apresenta princípios e diretrizes para o desenvolvimento de atividades de língua, leitura e literatura na escola. Em nível regional, e no contexto deste estudo, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – CBTCem (Santa Catarina, 2021) é o documento que orienta o planejamento didático dos professores.

Visando a executar um diagnóstico da atual situação da abordagem da leitura de textos literários em aulas de inglês da rede estadual do município de Chapecó (SC), desenvolvemos uma pesquisa com professores de Ensino Médio da rede. Nossos objetivos foram verificar se tais práticas ocorrem, como se desenvolvem, se os professores conhecem as orientações fornecidas pelos documentos oficiais e se existem relações entre tais orientações e a prática docente. Acreditamos que a abordagem de textos literários nas aulas de língua materna já seja atividade consolidada. Nossa curiosidade reside na hipótese de que tais textos, independentemente da forma com que são apresentados, são raros nas aulas de inglês da escola pública. É importante destacar que o presente estudo trata da leitura literária, e não ensino de inglês como língua adicional. A língua, neste contexto de investigação, é um recurso de acesso ao texto.

Consideradas algumas deficiências³ nas diretrizes dos documentos e dados recentes da literatura (Garcia, 2017; Chandra, 2018; Cardoso, 2021; Oliveira, 2021), nossa hipótese é a de que as práticas de leitura literária em inglês como língua adicional no contexto educacional investigado 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 em relação ao aprendizado da literatura em língua adicional e as práticas efetivadas em sala de aula.

Após esta introdução, apresentamos uma síntese dos conceitos e preceitos teóricos que sustentam nosso entendimento de leitura literária e da escolarização da leitura no contexto de ensino de inglês como língua adicional (pressupostos teóricos). Em seguida, descrevemos os procedimentos de coleta e análise dos dados (materiais e métodos) e os principais resultados obtidos (resultados e discussão). O artigo encerra-se com as Considerações finais.

Pressupostos teóricos

A leitura literária e a constituição do ser humano

A leitura é a principal forma para acessar e adquirir conhecimento. Os textos literários, por sua vez, são complexos, profundos e capazes de despertar diversas emoções

³ Não discutiremos a fundo o teor dos documentos e sua adequação de acordo com o que entendemos que sejam os objetivos para o ensino de leitura literária (em língua adicional) no Ensino Médio. Para uma descrição detalhada dos documentos, veja a dissertação de mestrado de Giarretta (2023); e para uma leitura crítica da BNCC, veja Santana e Kupske (2020).

no leitor. Refletir sobre os efeitos da literatura no indivíduo envolve pensar em sua constituição enquanto ser humano.

Assim como a obra literária, o ser humano é um construto sociohistórico. A literatura se constitui organicamente na civilização, à medida que os elementos nela presentes, de natureza psíquica e social, se manifestam historicamente através do texto ficcional. É pelo diálogo estabelecido entre leitor e texto que emerge algum tipo de comunicação, principalmente quando o leitor se identifica com suas verdades e, a partir delas, lê e reconstrói seu entorno (Ramos; Gutierrez; Kich, 2011, p. 319).

O contato entre texto e leitor promove experiências para o desenvolvimento social do indivíduo, aprimora a sensibilidade e agrega sentido à nossa existência enquanto espécie. Do ponto de vista cognitivo, a leitura de textos literários também se revela como um dispositivo de excelência para o desenvolvimento do pensamento em nível profundo, sofisticando os processos neurais envolvidos no ato de ler (Wolf, 2019). A leitura literária ativa funções cognitivas específicas, sendo capaz de concretizar vivências, mobilizar emoções e proporcionar modelos de comportamento. Ela nos ensina a viver.

Os conflitos expostos pelo texto literário possibilitam ao leitor realizar reflexões para além do senso comum, colocar-se no lugar do outro e problematizar situações, aperfeiçoando o pensamento crítico. 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” (Zilberman, 2008, p. 17).

Na perspectiva de literatura como experimentação da realidade, ela se apresenta como “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (Candido, 2022, p. 80). Nesse sentido, a literatura é humanizadora em seu sentido mais profundo, indo além da simples sociabilidade. Ela permite que o indivíduo compreenda a si mesmo, suas qualidades e falhas, limites e potencialidades, tornando-se capaz de reconhecer-se durante a experiência de leitura e de modificar-se. Essa relação, estabelecida com tal profundidade e beleza (no sentido estético do termo), promove a reelaboração do indivíduo enquanto ser humano e influencia a forma como ele se relaciona com o mundo.

A conexão entre texto e leitor exalta a importância da leitura de obras literárias, demonstrando a função formativa da literatura (Candido, 2022) e estabelecendo uma relação de igualdade entre eles (Prigol e Cordeiro, 2022). Não colocar texto e leitor em relação hierárquica implica dizer que um depende do outro para a construção de sentidos. Tal entendimento atribui ao leitor certo protagonismo aliado à responsabilidade sobre a interpretação que realiza do texto. Nesse sentido, na prática pedagógica, perguntas como “O que o autor quis dizer com isso?” perdem o sentido, pois refletem uma hipotética hierarquia entre quem escreve e quem lê.

Alguns leitores formam-se sozinhos, mas muitos (ou quase todos), não. Por essa razão, a instituição escolar possui um papel fundamental na formação de indivíduos

socialmente capazes de atuar de maneira intelectual e sensível. Nesse processo, o professor deve assumir a função de mediador.

A escolarização da leitura literária e a mediação do professor

O conceito de escolarização está relacionado à aquisição de conhecimentos no espaço escolar, onde se busca, por meio da educação – e, neste caso, pela literatura – desenvolver e ampliar os conhecimentos dos estudantes. Assim como precisam aprender a dominar minimamente os sistemas numéricos para operar em sua vida prática ou conhecer conceitos da biologia para entender o funcionamento do seu corpo físico, eles devem também aprender a ler. Aprender a ler, no contexto sobre o qual nos debruçamos, vai além da decodificação de letras e sons; envolve processos abstratos e profundos de interpretação e construção de sentidos a partir do que se lê.

Entendemos que a escolarização pode ser positiva ou negativa (Soares, 2001). A escolarização negativa desvincula os saberes escolares da realidade dos aprendizes, de suas vidas. Restringir o acesso ao texto literário apenas ao livro didático, como mostra Gutierrez (2010), demonstra uma visão historicista e fragmentada da leitura, o que torna a escolarização da leitura inadequada. Por outro lado, a escolarização positiva da leitura literária exerce uma função educadora que vai além dos aspectos pedagógicos, sendo considerada mais complexa e altamente transformadora, pois opera, sobretudo, na formação do ser humano.

Se as aulas de língua materna não atingem plenamente os objetivos de leitura relacionados à formação humana, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da cognição, as aulas de língua adicional podem figurar como uma alternativa para aproximar a literatura dos jovens. O texto literário, tal como o entendemos neste estudo, refere-se a produções autenticamente construídas, não adaptadas, que podem ter extensão de um verso ou de uma página. É o texto integral que deve ser oferecido ao aluno; é por meio dele que serão mobilizadas emoções e processos interpretativos profundos, capazes de engajar o leitor.

Certa vez, Ernest Hemingway foi desafiado a escrever um conto em apenas seis palavras. Com essa limitação, o célebre escritor norte-americano evocou uma poderosa imagem visual, potencializadora de muitas inferências: “*For sale: baby shoes never worn*” (À venda: sapatos de criança nunca usados). Uma possibilidade de interpretação deste microconto é apresentada a seguir.

Poucos exemplos conseguiram transmitir um golpe tão direto. Percebemos com intuitiva certeza por que os sapatos nunca foram usados. Antes dessa tomada de consciência, você terá visto com os olhos de sua mente a imagem de um par de sapatinhos de bebê largados em um canto, provavelmente com lacinhas novos e sem qualquer indício de marcas de um pezinho. Uma imagem como essa terá dado um triste acesso ao seu repertório de conhecimento de fundo que o ajudou a inferir todo um roteiro por trás da informação superficial da venda. Em seis breves palavras, Hemingway

apresentou uma imagem capaz de dar ao leitor uma série de emoções pessoais: uma sensação dolorosa dos sentimentos que uma perda como essa traria; um alívio quase reprimido por não ter tido essa experiência, com a pontada de culpa que se segue a esse sentimento de alívio; e talvez um misto de oração e esperança de nunca conhecer esta experiência mais de perto (Wolf, 2019, p. 56).

É deste tipo de experiência literária que estamos tratando: do impacto que uma sentença de seis palavras é capaz de causar no leitor. Trata-se de um texto literário de curta extensão, que poderia ser abordado em aulas de inglês no Ensino Médio. “*Sale*” é uma palavra comum em lojas de roupas no Brasil, e os alunos conseguem depreender seu sentido com facilidade; do mesmo modo, a palavra “*baby*”. Uma simples preparação de vocabulário, acompanhada de atividades de pronúncia e ritmo para aprender a articular essa sentença com fluência, pode auxiliar os aprendizes a compreenderem o significado, inicialmente literal, do conto de Hemingway. Uma tarefa subsequente poderia ser redigir, em língua portuguesa (por que não?), os sentidos que a sentença pode veicular. O professor pode elaborar perguntas para orientar o levantamento de hipóteses sobre o fato ocorrido e expresso no texto. A tradução do microconto para o português poderia fomentar a reflexão sobre as diferenças de organização sintática das duas línguas.

A partir desse exemplo, vemos que a mediação do professor pode ser decisiva à iniciação de crianças e jovens no universo da leitura literária, seja em língua materna, língua adicional ou em ambas. A mediação ultrapassa o discurso “Vocês precisam ler”; ela é intrínseca ao planejamento pedagógico. No entanto, essa não é uma tarefa simples. Muitos são os desafios para a formação do professor mediador da leitura literária: a excessiva carga horária de trabalho e a desvalorização da categoria, as lacunas na formação acadêmica e profissional, o tecnicismo atribuído aos processos educativos (também motivados pelos processos seletivos de ingresso às universidades), a supervalorização da necessidade de preparar os jovens para o mercado de trabalho (o que está explícito, inclusive, na BNCC) e a carente estrutura física da escola, que nem sempre acompanha as tecnologias da sociedade contemporânea – para poder questioná-las, confrontá-las, entre outros.

Atualmente, os professores atuam em uma conjuntura em que a literatura deixa de ser atrativa diante das múltiplas possibilidades de entretenimento proporcionadas pela sociedade contemporânea, especialmente pelo uso das telas (Pettit, 2009; Wolf, 2019). Apesar de atraentes pelos dinâmicos estímulos acústicos e sensoriais e pelos prazeres imediatos que promovem, as telas ocasionam uma série de prejuízos aos processos de leitura e à cognição. Wolf (2019, p. 88), por exemplo, questiona: “enquanto sociedade, será que estamos começando a perder a qualidade de atenção necessária para dar tempo às faculdades humanas essenciais que constituem e sustentam a leitura profunda?”.

Nosso estudo é motivado por essas inquietações relativas ao mérito da abordagem da leitura literária em inglês como língua adicional, utilizada como recurso para a promoção de uma sociedade mais letrada, crítica, pacífica e humana.

Materiais e métodos

Dezenove professores (de um total de 34) de língua inglesa da rede estadual de Chapecó (SC) integraram o estudo⁴. Eles foram convidados a participar voluntariamente por meio de uma mensagem de *e-mail*. A lista de *e-mails* dos professores foi fornecida pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Chapecó, SC. A participação consistiu em responder a um questionário eletrônico, entre 20 e 30 minutos. Os dados foram coletados entre setembro e novembro de 2022.

O questionário estava organizado em duas partes. Na primeira, havia a apresentação da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A segunda parte consistia em um questionário composto por questões abertas e fechadas, dividido em duas seções: (a) informações sociais/sociodemográficas e (b) informações profissionais e referentes à leitura de textos literários em aulas de língua inglesa no Ensino Médio, além da prática dos professores e do seu conhecimento acerca das orientações dos documentos oficiais, BNCC (2018) e CBTCEM (2021).

Para a análise quantitativa, as perguntas objetivas da segunda parte do formulário foram transformadas em variáveis previsoras binomiais (“sim” e “não”). Foram calculadas as frequências absolutas (n) e relativas (%) para cada variável, além da realização de testes de significância estatística (Teste Exato de Fisher) em relação à variável resposta (a abordagem de leitura literária em língua inglesa na escola), a fim de verificar se aquelas variáveis exerciam algum tipo de efeito sobre esta. Foram consideradas significativas as variáveis com p-valor < 0,05. As análises estatísticas foram realizadas no programa R, interface Rstudio (R Core Team, 2022). Na Linguística, o R é o programa comumente utilizado em análises sociolinguísticas quantitativas e fonéticas/acústicas.

A análise qualitativa dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2016), uma abordagem que organiza e sistematiza o conteúdo textual analisado, propondo categorias temáticas apreendidas a partir das respostas fornecidas pelos participantes. Esse método atribui caráter objetivo a dados subjetivos, sendo coerente com uma investigação que também examina dados quantitativamente. Os principais resultados do estudo são apresentados a seguir.

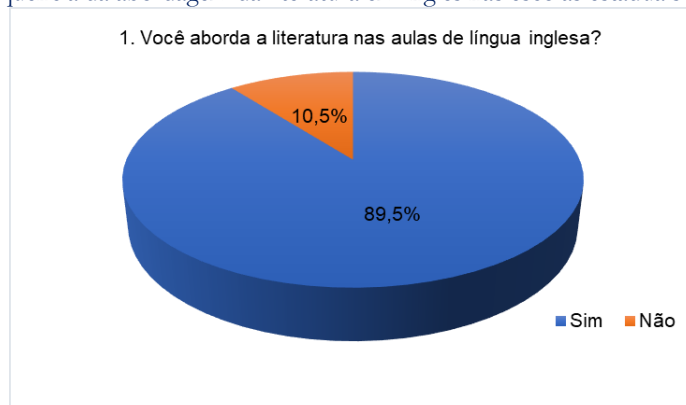
Resultados e discussão

A pergunta “Você aborda literatura nas aulas de língua inglesa?” constituiu a variável resposta (desfecho) da análise. Como pode ser observado no Gráfico 1, 89,5% (n=17) dos participantes responderam “sim” e “às vezes”, enquanto 10,5% (n=02) responderam “não”, o que refuta nossa hipótese geral de que a maioria dos professores não aborda a leitura

⁴ Todas as etapas desta pesquisa foram realizadas após aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (parecer nº 5.512.648, aprovado em 06/07/2022) e seguiram todos os preceitos éticos estabelecidos por este Comitê e pela legislação vigente. Todos os participantes assinaram eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

literária em língua inglesa na escola ($p=0.000$). Um resultado semelhante (alta frequência de realização de atividades de leitura literária em inglês) foi encontrado entre professores da rede privada em um município do interior de Goiás: 84% declararam fazer uso do texto literário, conforme indicam Lima e Lago (2023).

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



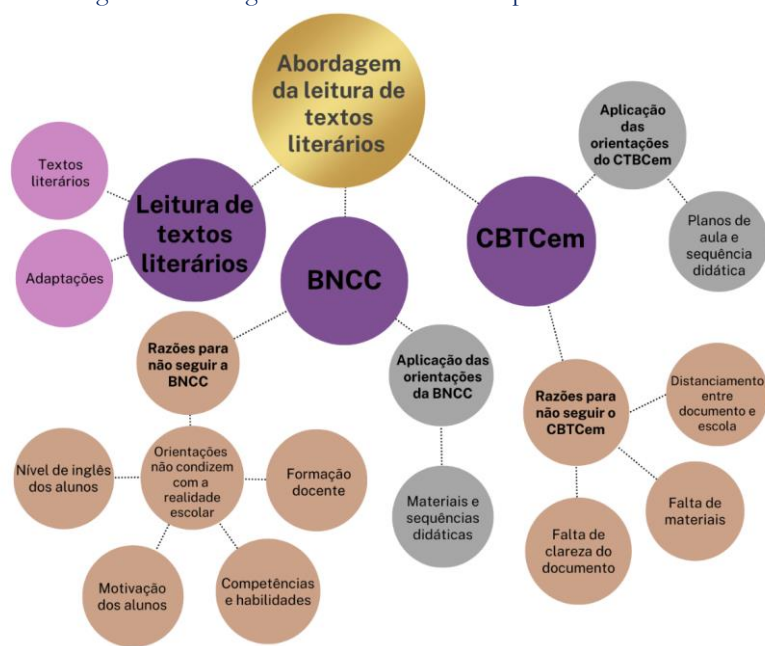
Fonte: elaboração própria (2024)

O perfil dos professores participantes é composto majoritariamente por mulheres (73,7%), na faixa etária de 46 anos ou mais (41,1%), brancas (94,7%), casadas (63,2%), com filhos (68,4%) e com grau de escolaridade em nível de especialização (78,9%). A maioria atua como professora há 11 anos ou mais (52,6%), com contrato efetivo (63,2%) e regime de trabalho entre 30 e 40 horas semanais (63,2%). Além disso, 21,1% atuam também na rede municipal ou privada de Chapecó/SC, mas não desenvolvem outras atividades profissionais além da docência (84,2%). Enquanto isso, 57,9% das professoras estão na escola atual há no máximo cinco anos e ministram aulas para 11 turmas ou mais (73,6%). As turmas possuem entre 31 e 40 alunos (63,2%).

Cada um dos resultados apresentados para as variáveis previsoras foi submetido ao Teste Exato de Fisher para verificação da significância estatística e nenhuma das variáveis mostrou-se significativa ao desfecho ($p > 0,05$), isto é, de acordo com os testes efetuados, nenhum dos fatores controlados exerce efeito sobre a abordagem da leitura literária na escola. É preciso, no entanto, relativizar esses resultados. Apesar de termos optado pelo teste mais adequado ao tamanho amostral, estamos lidando com um número reduzido de participantes ($n=19$), e as variáveis não foram analisadas em um modelo estatístico que exhibe o seu comportamento em relação ao desfecho de forma conjunta. De todo modo, nossa análise sinaliza para que se evitem 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”, uma vez que, de acordo com Gries (2019, p. 18), “é necessário um teste estatístico para evitar que o linguista faça generalizações inválidas”.

O conteúdo de nove questões abertas da segunda parte do questionário foi analisado a partir de três categorias temáticas definidas: leitura de textos literários, BNCC e CBTCem. Dessas, foram depreendidas 16 subcategorias, apresentadas no Infográfico 1 a seguir.

Infográfico 1: Categorias de análise temática para a análise dos dados



Fonte: elaboração própria (2024)

As três categorias temáticas definidas para a análise estão identificadas em círculos de cor roxa, da esquerda para a direita: Leitura de textos literários, BNCC e CBTCem.

Para a primeira categoria temática (Leitura de textos literários), temos duas subcategorias (Textos literários e Adaptações, em círculos de cor rosa) que descrevem as formas de abordagem do texto literário. De acordo com a pesquisa, para responder ao questionamento de como ocorre a abordagem de textos literários nas aulas de língua inglesa das escolas públicas de Chapecó/SC, relatos dos professores incluíram: leitura de trechos/frases de obras literárias; trechos de peças de teatro, poemas e contos; leitura e apresentação de seminário de obras clássicas; leitura de clássicos da língua inglesa (nas escolas onde há a coleção). Além disso, 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 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. Sua preocupação em promover a leitura literária em inglês, mesmo sendo essa uma tarefa complexa, demonstra que os professores conhecem o potencial e o papel da educação na sociedade, para além do desenvolvimento de habilidades linguísticas. Entretanto, apesar da diversidade de propostas, vemos que apenas algumas contemplam o texto literário autêntico, tal como o entendemos neste estudo, permitindo que o aprendiz desfrute de sua leitura. Esses dados confrontam, ainda que parcialmente, o resultado geral da pesquisa, que indica que a grande maioria dos professores (quase 90%) aborda a literatura em língua inglesa na escola. É preciso refletir: embora o texto literário esteja sendo abordado na escola, o tipo e os modos de abordagem estão de acordo com os objetivos a que se propõem?

Por mais que esta não seja a posição que assumimos, a abordagem de textos literários com adaptações é recomendada por alguns pesquisadores (Garcia, 2017; Chandra, 2018; Cardoso, 2021; Oliveira, 2021), com base na dificuldade dos alunos para a compreensão de textos literários autênticos, por sua densidade lexical e interpretativa, e pelo tempo para a leitura de uma obra integral, que não é factível com a carga horária semanalmente destinada às aulas de língua inglesa. Outro aspecto pontuado por esses autores é que a formação de professores, inicial e continuada, não é efetiva para permitir que se sintam capacitados para abordar literatura em língua inglesa.

Para cada uma das outras duas categorias temáticas (BNCC e CBTCEM, em círculos de cor roxa), definimos subcategorias que apresentam razões para os professores seguirem (em círculos de cor cinza) ou não (em círculos de cor bege) as diretrizes e modos de aplicação das orientações apresentadas nos documentos. Uma leitura visual rápida do Infográfico 1 já permite identificar que os professores não são orientados pelos documentos oficiais no planejamento e execução das atividades de leitura literária.

Para tratar da BNCC, organizamos as subcategorias de modo que pudéssemos visualizar os aspectos positivos (cinza) e negativos (bege) desse documento. Os professores planejam sequências didáticas para o trabalho com leitura literária em inglês, seguindo as orientações da BNCC, no entanto, para eles, o documento não fornece recomendações condizentes com a realidade escolar, organizadas, a partir das respostas obtidas, em 4 dimensões que expressam as razões desta divergência: formação docente; competências e habilidades; motivação dos alunos; e nível de inglês dos alunos.

A formação docente deficitária pode ser verificada em depoimentos como “a formação do professor deveria ser mais efetiva” ou “as orientações do documento não são claras”. Ou seja, não há o entendimento completo por parte dos professores de como planejar e executar atividades de leitura literária a partir da BNCC. Essa percepção é compartilhada por outros pesquisadores (Santana e Kupske, 2020; Vieira Filho e Gonçalves, 2023), que criticam a publicação de um documento com tantas mudanças, sem a devida preparação dos profissionais que estão na linha de frente para aplicá-las.

Com relação à segunda dimensão, competências e habilidades, a pesquisa demonstrou que os professores se sentem desorientados neste aspecto da BNCC. O documento apresenta uma lista com 7 (sete) competências para a área de Linguagens e suas Tecnologias e, para cada uma delas, uma série de habilidades que são fornecidas de maneira geral, sem especificar cada um dos componentes curriculares que fazem parte da área. O relato dos professores demonstra sua insegurança nessa questão, o que se pode observar em trechos como: “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 difíceis de planejar por área”; “Estrutura e tempo de planejamento”. Com essas afirmações, é possível reiterar a importância de colocar os professores em diálogo, entre si e com o conhecimento. É necessário possibilitar 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 o segundo está diretamente associado ao primeiro, como mostram os estudos (Ataíde, 2016; Lago, 2020; Cardoso, 2021; Oliveira, 2021). É uma realidade e uma dificuldade para os professores de escolas públicas depararem-se diariamente com estudantes com nível de proficiência limitado em inglês, mesmo tendo percorrido um caminho escolar de anos com aulas dessa língua. Esses aspectos não foram verificados na pesquisa de Lima e Lago (2023), cujos participantes são professores da rede privada de ensino.

As observações constatadas a respeito do CBTCEM são similares às da BNCC. Tal semelhança decorre do fato de que o CBTCEM foi elaborado com base na BNCC, portanto, segue os mesmos parâmetros e apresenta as mesmas deficiências. As afirmações dos professores refletem a forma como não se sentem orientados pelo CBTCEM, pois, assim como na BNCC, as recomendações são dadas de maneira muito abrangente. O aspecto positivo apontado pelos entrevistados com relação ao CBTCEM é o mesmo da Base: a organização de atividades em sequências didáticas. Os aspectos negativos apontados são a falta de clareza do documento (“Ter mais específicas as competências e habilidades da língua”; “Confuso na relação das habilidades”; “Poderiam ser mais sucintos e objetivos”) e a realidade da estrutura física da escola relativa à falta de materiais (“Não temos toda a estrutura ainda proposta no Currículo”; “Não temos muitos livros em inglês na biblioteca”; “Os livros didáticos poderiam abordar melhor a questão da literatura e música em sala de aula”).

No que diz respeito 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. 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. Isso explica a dissonância entre as atividades que são propostas pelos professores e as orientações quanto à leitura literária em língua adicional, inexistente.

Os documentos expressam 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 competência adquirida e não uma habilidade natural, que precisa ser ensinada em um ambiente propício, o estudante tem mais chances de adquiri-la e desenvolvê-la mediante a atuação dos professores como mediadores nesse processo. Como já declaramos, a mediação do professor, como é aqui entendida, consiste na seleção de textos autênticos, trechos ou integrais (a depender do gênero), e na elaboração de atividades graduais e sequenciais, que explorem inicialmente a compreensão do que é expresso (por se tratar de registro em língua adicional) e, posteriormente, avancem para processos de inferenciação e construção de significados.

As categorias de análise apontam a falta de objetividade e clareza dos documentos norteadores da educação, o que constitui uma das causas principais do distanciamento entre as orientações e a realidade escolar. O professor situa-se nesse cenário, buscando equilibrar múltiplas demandas, e, mesmo assim, conseguindo realizar atividades que têm como objetivo o desenvolvimento das competências e habilidades preconizadas nas normativas oficiais. Nesse sentido, entendemos que a abordagem da leitura literária na escola é um desafio. Trabalhar com a leitura literária em língua inglesa, porém, torna-se um desafio ainda maior.

Considerações finais

Os resultados deste estudo esclareceram como a leitura literária é abordada nas aulas de inglês no Ensino Médio da rede estadual de Chapecó (SC), além de reiterarem os problemas já conhecidos em relação às diretrizes dos documentos oficiais examinados e às dificuldades inerentes ao papel do professor como mediador e formador de leitores literários. Apesar de haver mais iniciativas docentes quanto à abordagem da leitura literária em aulas de inglês como língua adicional do que esperávamos, é necessário questionar as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos de fruição e formação humana a partir dessa prática.

É essencial investir na formação do professor como leitor e como mediador de leitura. O docente precisa gozar dos benefícios da literatura, senti-los na pele, para poder compartilhar com seus alunos as sensações que a leitura literária pode proporcionar. Os poderes públicos, nas esferas municipais, estaduais e federais, precisam promover o diálogo com os professores na construção das diretrizes educacionais, procurando aliar resultados de pesquisas científicas, teorias de leitura e de ensino e aprendizagem de línguas às reais possibilidades de planejamento e execução de atividades literárias, em qualquer língua que circule na escola.

A mediação dos professores é fundamental para proporcionar aos estudantes a vivência da leitura de textos literários como uma experiência única, profunda e transformadora. Trabalhos publicados há mais de uma década (Gutierrez, 2010) são recuperados pelos resultados obtidos neste estudo, que reforçam o potencial da leitura literária na formação humana e no desenvolvimento da cognição. No contexto da literatura em aulas de inglês, é importante destacar que o ensino de aspectos linguísticos pode servir de “andaime” para o acesso ao texto literário, e não o contrário.

Futuras investigações devem propor sequências didáticas e sugestões de atividades de leitura literária que possam ser aplicadas em inglês, considerando as realidades da educação pública brasileira. Métodos mais objetivos, que conjugam investigações quantitativas e qualitativas, como a que conduzimos, podem elucidar resultados mais palpáveis em relação aos benefícios da leitura literária para os aprendizes. Outros estudos que contemplem a descrição de realidades escolares regionais, em um país continental como o nosso, ampliarão o debate sobre a leitura literária, contribuindo para compreendermos quem somos, por que somos e em que podemos nos transformar.

Referências

- 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. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 02/02/2024
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5a 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.
- 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.

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.

GIARETTA, Jessica Alberti. **Abordagem da leitura de textos literários em aulas de inglês como língua adicional no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó/SC, 2023.

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.

LIMA, Adria Kezia Campos; LAGO, Neuda Alves. A literatura no ensino de Língua Inglesa: uma abordagem interacionista. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 18, 2023.

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.

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

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

RAMOS, Flávia Brocchetto; GUTIERRES, Athany; KICH, Morgana. Filosofia e literatura: diálogo motivado a partir de Platão e Tchekhov. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 317-323, set./dez. 2011.

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.

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: 02/02/2024.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIEIRA FILHO, Vanderlei José Valim; GONÇALVES, Fábio Peres. 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.

Recebido em 28 de fevereiro de 2024
Aceito em 17 de setembro de 2024