

O ensino de literatura de língua inglesa pelo olhar da Linguística Aplicada Crítica: um caminho para a promoção da justiça social

*The teaching of English literature through
Critical Applied Linguistics lenses: a way to
promote social justice*

Gabriele dos Santos Lima Almeida *

Diogo Oliveira do Espírito Santo **

* Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2386-5587>

Email:

gabriele19almeida@gmail.com

** Professor adjunto do curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Tecnologias das Linguagens (PPGTEL/UNEB) e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras/UEMS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4805-4430>

Email: diogo.oliveira@ufrb.edu.br

Resumo: Diante da realidade de diversas escolas públicas brasileiras, marcadas por contextos de vulnerabilidade social, evidencia-se a desmotivação dos alunos frente a uma abordagem tradicional do ensino de inglês, ainda centrada na gramática e na tradução descontextualizada. Nesse cenário, a literatura pode ser uma alternativa e atuar como ferramenta de conscientização, construção identitária e engajamento, capaz de promover o empoderamento de sujeitos historicamente marginalizados por meio de uma educação crítica e libertadora. Desse modo, este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino de literatura em língua inglesa, a partir dos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica, ressaltando a relevância de práticas pedagógicas que articulem o texto literário à vivência dos alunos e favoreçam não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a formação cidadã e reflexiva. Por fim, como possibilidade de aplicação dessa proposta, apresenta-se uma sequência didática de modo a evidenciar caminhos para um ensino mais significativo e transformador.

Palavras-chave: Ensino de literatura em



Recebido em: 19-fev.-2026

Aceito em: 01-abr.-2026

língua inglesa, Linguística Aplicada Crítica, Letramento literário.

Abstract: In the context of many Brazilian public schools, often characterized by social vulnerability, student demotivation becomes evident, especially when faced with traditional teaching approaches that focus on decontextualized grammar and translation. In response to this, literature is proposed as a tool for awareness, identity formation, and engagement, which is capable of empowering historically marginalized individuals through a critical and emancipatory education. Thus, this article proposes a critical reflection on English literature teaching in English classes, through the principles of Critical Applied Linguistics. The study emphasizes the importance of pedagogical practices that connect literary texts to students' lived experiences, fostering not only linguistic development but also reflective and civic education. Finally, as a practical application of this approach, a didactic sequence in order to demonstrate possibilities for more meaningful and transformative English teaching.

Keywords: English literature teaching. Critical Applied Linguistics. Literary literacy.

Introdução

É recorrente a ideia de que o ensino de língua inglesa se resume à abordagem tradicional, em que são priorizadas a gramática e a tradução de forma descontextualizada e artificial (VASCONCELOS et al., 2016). Com isso, predomina-se a visão de que os professores, livros didáticos e, até mesmo, os alunos, limitam-se ao trabalho com as habilidades de *writing* e *reading*, sendo que esta última não inclui a literatura de forma significativa e crítica, fazendo com que o desinteresse se acentue entre os alunos.

Tendo isso em vista, o presente texto discorre sobre a importância da literatura no ensino de língua inglesa, não como um pretexto para trabalhar questões gramaticais e lexicais (COENGA, 2010), mas como uma possibilidade de refletir e discutir aspectos sociais e identitários que perpassam a vida dos alunos e os colocam à margem da sociedade. Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) mostra-se uma abordagem profícua por sua atenção a tais questões e por promover uma discussão política da linguagem, entendida como um espaço de interação e de opressão, permeado por relações de poder. Assim, é fundamental repensar o ensino de inglês a partir dessa vertente que, aliada à literatura, pode favorecer a conscientização e o engajamento em torno de problemáticas sociais.

Face ao exposto, este artigo tem como objetivo discutir as interseções entre a LAC e os estudos em literatura no contexto do ensino de língua inglesa, a partir de uma perspectiva comprometida com a criticidade e a justiça social¹. Para tanto, adota como base teórica o letramento literário (COSSON, 2006) e a Linguística Aplicada Crítica (FRANÇA, 2022; MOITA LOPES, 2006), aqui entendidos como campos que favorecem a problematização de práticas sociais e a formação de sujeitos críticos.

Inicialmente, apresenta-se um breve panorama sobre a origem e o desenvolvimento do ensino de literatura. Em seguida, discutem-se os principais pressupostos do letramento literário e da Linguística Aplicada Crítica e suas contribuições para o ensino de língua inglesa. Por fim, propõe-se uma sequência didática, fundamentada no letramento literário, a ser desenvolvida com alunos do ensino médio a

¹ Com base em Adams, Bell e Griffin (1970), bem como em Lenharo, Pena e Ferreira (2023), entende-se o ensino para justiça social como aquele orientado para a equidade, em que os sujeitos são incentivados a desenvolver habilidades críticas e analíticas a fim de se compreender e questionar as estruturas de opressão em seu contexto, assim como o modo como suas identidades podem tanto contribuir quanto interromper tais estruturas.

partir de uma obra literária em língua inglesa, com o intuito de exemplificar possibilidades de trabalho pedagógico crítico e socialmente comprometido.

Ensino de literatura em língua inglesa: entre o cânone e outras possibilidades

O ensino de literatura de língua inglesa tem seu início no século XIX durante o período de colonização, em que a língua, bem como os textos escritos, era utilizada com o propósito de colonizar, catequizar e incorporar os povos nativos na cultura do colonizador. Deste modo, tendo em vista que a língua não é neutra e carrega discursos e ideologias, além de ser um caminho de poder e opressão, a literatura daquele período impunha as crenças e costumes do colonizador, almejando silenciar e homogeneizar as vozes e identidades dos povos nativos. Consonante a isso, Hall (2005, p. 42)² declara que:

A literatura, desde sua instituição como objeto de estudo na era moderna, foi vista pelos governantes e missionários que a instituíram como treinamento moral e religioso para, e às vezes até mesmo como uma última defesa contra, as "massas" ameaçadoras, que se tornavam mais poderosas nas ordens mundiais industriais e nacionais avançadas com o advento de graus de democracia e crescentes requisitos de alfabetização, cada vez mais consagrados nos sistemas educacionais estatais obrigatórios. A literatura ofereceria valores e treinamento moral em uma época que parecia cada vez mais necessitar deles.³

² As traduções para o português são de nossa responsabilidade.

³ Do original: Literature from its institution as a subject of study in the modern era was seen by the governors and missionaries who instituted it as moral and religious training for, and sometimes even as a last defence against, the threatening 'masses', who were becoming more powerful in advanced industrial and national world orders with the coming of degrees of democracy and growing literacy requirements, increasingly enshrined in obligatory state education systems. Literature would offer values and moral training in an age which seemed increasingly to need them.

Por conseguinte, o ensino de literatura para a classe baixa e trabalhadora fazia parte da proposta de uma educação opressora e acrítica, o que se manteve na educação atual. Por ser a literatura um meio de dominação, opressão e controle do pensamento e cultura das classes minorizadas, as marcas do processo colonizatório perduram no sistema educacional ao redor do mundo, especialmente nos países colonizados, e tiveram sua cultura apagada por muitos anos, sendo preenchidos pela cultura homogeneizante e europeizada.

Após o estabelecimento da literatura como disciplina, no século XIX, surgiram questionamentos acerca do que ensinar. A partir de então, determinadas obras e escritores passaram a ser considerados fundamentais no ensino, sendo classificados como cânones literários. Por certo, a definição desses cânones influenciou na escolha do material para o ensino de literatura de língua inglesa para falantes não-nativos.

A supervalorização de clássicos continua enraizada na mente de intelectuais e educadores, devido à difusão e complexidade da língua e de temas abordados por eles, sendo obras indispensáveis na leitura de uma pessoa culta e bem-educada. Sobre isto, França (2022, p. 108) nos diz que:

No âmbito dessa tradição canônica e no contexto da sociedade brasileira, a leitura literária emerge como um capital simbólico do sujeito social e funciona como um patrimônio restrito às pessoas das classes dominantes, as quais, via de regra, possuem mais acesso aos bens culturais que, como reforça Candido (2011), não deveriam ser negados a ninguém e tomados no âmbito de um direito humano. Por conta disso, mesmo que de forma indireta, é possível pensarmos que o aparelhamento do cânone corrobora para manter a ignorância sobre as diversas possibilidades de leitura literária, marginalizando autores, caminhos de leitura e, por conseguinte,

contribuindo para interditar as vozes dos subalternos e a ampliar as desigualdades sociais.

A determinação do que é considerado um cânone e/ou clássico da literatura influencia consideravelmente na seleção de autores e obras para o currículo do ensino de literatura e nos livros didáticos. Faz-se necessário salientar que muitos desses textos podem não atrair os alunos, por conta de fatores como: falta de relação/identificação com a vida deles, vocabulário e escrita rebuscados somados à falta de domínio da língua, abordagem de temas de forma complexa, contexto histórico da obra, desconhecimento de estratégias de leitura e falta de hábito de leitura.

Ademais, os cânones literários apresentam aspectos de uma época e lugar específicos, representando valores, costumes e interesses de determinados povos, em que o padrão branco, europeu, elitista/classe média é privilegiado. Por isso, o professor precisa conhecer o perfil da turma com a qual está trabalhando, a fim de escolher obras de acordo com seu nível, interesse e necessidades, além de conduzir uma leitura/abordagem dialógica, ativa, crítica e significativa para seus alunos.

No entanto, o professor não deve descartar a abordagem dos clássicos, visto que estes possuem um papel importante na história da literatura e são considerados “leituras ‘de formação’ de um indivíduo” (CALVINO, 1993, p. 9), além de serem necessários para a realização de alguns exames e proporcionarem uma ampla visão de mundo e conhecimento de outras culturas. Consonante a isso, Calvino (1993, p. 11) diz que “[...] os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura

ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)”. Assim, não abordar os clássicos, sabendo que esses autores e livros são lidos majoritariamente pela classe dominante, seria impedir o acesso dos alunos a eles, tendo em vista que muitos, especialmente de escolas públicas e de classe baixa, só terão a oportunidade de conhecê-los e abordá-los no ambiente escolar.

Desse modo, como defende França (2022), o ensino de literatura é essencial no ambiente escolar, sobretudo nas escolas públicas. A literatura, assim como seu ensino, tem sido elitizada ao longo da história, por isso é importante ter em mente que ela

[...] pode não salvar o mundo, no entanto negar aos alunos da escola pública brasileira o direito de acesso ao letramento literário e, por conseguinte, de ter assegurado o efetivo domínio dessa linguagem, é, sem dúvida, uma forma de promover a manutenção das injustiças sociais. (FRANÇA, 2022, p. 125)

Portanto, abordar a literatura e torná-la acessível às classes minorizadas promove a humanização desses indivíduos, o desenvolvimento de senso crítico e a consciência sobre as injustiças ao seu redor e/ou que acontecem com eles, pois “se a literatura pode contribuir para a construção de pessoas melhores, de forma alguma pode ser negada ou desvirtuada àqueles que já possuem menos acesso a bens materiais diversos” (FRANÇA, 2022, p. 110).

Contudo, não basta somente ensinar literatura para os alunos, mas fazer com que eles decodifiquem e interpretem os textos, considerando o contexto da obra e relacionando-os ao lugar e tempo em que vivem. Assim, surge a necessidade de discutir sobre letramento literário, o que possibilita a leitura efetiva, não só

dos livros, como também do mundo em que estão inseridos, como um modo de despertar a consciência para problemas e injustiças sociais.

Letramento literário: a literatura como um lugar de resistência

Durante a formação escolar, espera-se que os alunos passem pelo processo de alfabetização, pelo qual aprendem a ler e a escrever, bem como o de letramento, o qual possibilita o uso da leitura e da escrita atrelado às práticas sociais de forma significativa. O letramento, apesar de ser constantemente confundido com a alfabetização, diferencia-se deste último por ir além da decodificação de textos e se preocupar com a interpretação e relação do texto com o mundo e a vida do aluno. Portanto, tem-se em vista que “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade. [...] Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2006, p. 40).

Neste sentido, pensando no letramento literário, o professor, agente mediador do processo, entra com o papel de introduzir os textos literários aos alunos e proporcionar a leitura e análise, desenvolvendo suas habilidades linguísticas, criatividade e criticidade. Haja vista que a literatura possui grande relevância, não apenas na formação escolar, mas também na formação pessoal, social e política do indivíduo, ela é uma grande aliada no processo de letramento.

Estudos já têm apontado o papel do letramento literário no processo de ensino e aprendizagem de línguas (LOURENÇO, 2011; PONTES; SILVA, 2023; SONTAG; THOMAZINE, 2024) e são unânimes ao reconhecerem que as práticas de letramento literário desenvolvidas no contexto escolar têm o potencial de favorecer aprendizagens significativas para estudantes, docentes e para a comunidade escolar de modo geral, uma vez que o contato efetivo, sistemático e prazeroso com textos literários pode contribuir para a ampliação dos horizontes de conhecimento, para o fortalecimento das interações no ambiente escolar, bem como para o compartilhamento de ideias e o respeito às interpretações e vozes de cada leitor.

Assim, a escolarização da literatura permite que a leitura não seja apenas uma atividade de lazer, mas uma forma de acessar “as potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita” (COSSON, 2006, p. 16). Nesse raciocínio, Cosson e Souza (2011, p. 103) apontam que o letramento literário “[...] não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”. Ainda a esse respeito, esses autores também defendem que

[...] ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103)

É necessário também considerar nesse processo o leitor como um indivíduo que carrega um conhecimento prévio e experiências

que surgiram a partir das suas vivências. Também, é preciso pensar no texto como algo inacabado, visto que a interpretação dele dependerá de quem o lê. Durante a leitura de textos literários, o leitor entra em diálogo (BAKHTIN, 1981) com o texto e com o autor, fazendo conexões com sua vida e o ambiente em que está inserido, podendo produzir novos sentidos e significados. Desse modo, pode-se dizer que “[...] o letramento literário é a condição de quem pratica a leitura, compreendendo a diversidade de gêneros e textos literários presentes na sociedade a fim de vivenciar experiências, de encontrar no texto o reflexo da vida de cada leitor”. (SILVA; PONTES, 2023, p. 99)

Um aspecto crucial na abordagem da literatura no ambiente escolar é a seleção dos livros, que foi brevemente abordada na seção anterior. Sobre isso, Cosson (2006) defende que o letramento literário deve trabalhar com obras com temáticas atuais, isto é, textos que se relacionam com o tempo presente, mesmo tendo sido escritas no passado. Obras como *Jane Eyre*, *The Color Purple*, *Oliver Twist*, consideradas clássicas da literatura de língua inglesa, abordam temáticas atuais, permitindo que o leitor se identifique com o texto e analise o mundo à sua volta.

Além disso, o professor deve introduzir livros diversos, tanto em gênero, temática, quanto em relação aos autores, a fim de contemplar os interesses dos alunos e ampliar seu repertório literário. Durante a seleção, o professor precisa pensar também no perfil da turma, analisando o nível de proficiência na língua e na faixa etária, para escolher livros que sejam adequados e evitar a resistência dos alunos à leitura.

Para além do desenvolvimento dos aspectos linguísticos e literários, a leitura de textos literários promove a ampliação da visão de mundo dos alunos, apresentando, por meio da ficção ou não, novos

cenários, culturas e experiências. Através da literatura, "podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos" (COSSON, 2006, p. 17).

Portanto, faz-se necessário compreender a “[...] literatura como um lugar de resistência que refina o olhar do sujeito para o mundo e para o outro” e “como um bem incompressível que humaniza (cf. CANDIDO, 2011), que liberta e que pode empoderar para a autonomia (cf. FREIRE, 2014)” (FRANÇA, 2022, p. 109). Ao ler um livro, o aluno é inserido naquele contexto e, assim, abraça as experiências das personagens, sendo capaz de não só sentir suas dores e alegrias, refletir e identificar desigualdades e opressões, mas também contrastar esses elementos com a sua realidade.

Destarte, a leitura de textos literários, principalmente quando realizada de forma crítica, incita o desejo de mudança da realidade e a tentativa de contornar e lutar contra as injustiças sociais. Por isso, a discussão dentro da sala de aula pelo viés do letramento literário é fundamental. Assim, Cosson (2006, 30) aponta que

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Neste viés, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) defende que o ensino de língua inglesa possua um “caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2018, p. 241). Portanto, a abordagem da língua não segue mais os moldes

tradicionais, que se preocupavam majoritariamente com a gramática, pensando-a de forma desvinculada do contexto, mas inclui discussões sobre sociedade e identidade por meio de diversas linguagens, como a literatura.

No segmento do Ensino Fundamental, o documento apresenta os eixos organizadores, dentre os quais está o eixo leitura, que

[...] aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. (BRASIL, 2018, p. 243)

Deste modo, a BNCC instiga a aprendizagem de estratégias de leitura, a prática através de diversos tipos e gêneros textuais, sua análise e discussão, além da interação do texto com a sociedade e com a vida do aluno. É importante destacar que embora o Ensino Médio se diferencie do segmento anterior, pois apresenta apenas as competências e habilidades gerais da área de Linguagens, essa etapa também segue o mesmo propósito citado previamente.

Face ao exposto, é possível observar que o letramento literário em língua inglesa se torna uma tarefa desafiadora, devido a fatores como a falta de domínio do idioma, o déficit na formação de professores (ou o ensino da disciplina por professores que não são formados na área), carga horária reduzida e falta de recursos. Por isso, propõe-se a abordagem da Linguística Aplicada (LA), visto que ela apresenta um valioso papel no ensino de língua inglesa e pode ser uma aliada na abordagem de literatura nas escolas, por se preocupar com o falante/aprendiz e atrelar questões sociopolíticas ao ensino da língua. Dessa forma, na próxima seção, serão apresentados o contexto histórico da LA, sua vertente crítica e sua relação com o ensino de literatura de língua inglesa.

A Linguística Aplicada (Crítica): um caminho para um ensino mais justo

A Linguística Aplicada (LA) tem seu marco inicial em 1940 nos Estados Unidos durante a II Guerra Mundial com a necessidade de desenvolver materiais para aprender a língua inglesa de forma rápida e eficaz. Neste período, a LA voltava-se, majoritariamente, para o ensino de línguas, além de ser considerada uma disciplina dependente da Linguística e sua forma prática, “aplicada”, desta área.

Todavia, a LA é uma área independente, que bebe da fonte da Linguística, porém não se restringe a ela, visto que ela é interdisciplinar, transdisciplinar, ou indisciplinar, como defende Moita Lopes (2006, p. 19), pois

[...] reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (FABRÍCIO, 2006) para compreender o mundo atual, [...] deseja[ndo] atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando.

É importante salientar que, apesar de surgir no contexto de ensino de línguas, a LA se expandiu para diversas áreas que envolvem a linguagem, na chamada segunda virada linguística que aconteceu por volta dos anos 90 no Brasil, passando a considerar a linguagem em diversos contextos de uso. Deste modo, a LA

[...] começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais", além de priorizar "a natureza da situação da ação e o estudo dos atores sociais agindo por meio da linguagem. (MOITA LOPES, 2006, p. 18)

Esta virada é fundamental para perceber o falante como um sujeito heterogêneo, com identidade fluida, a qual se molda a partir das interações sociais por meio da língua. A partir desta perspectiva, surge a vertente crítica da Linguística Aplicada (PENNYCOOK, 2018), que se preocupa com este sujeito e suas especificidades, com a diversidade e o contexto social onde está inserido, como também com questões de poder envolvendo a linguagem.

De acordo com Pennycook (2018, p. 169), a

[...] Linguística Aplicada Crítica (LAC) é uma abordagem emergente ao uso e à educação da linguagem que busca conectar as condições locais da linguagem a formações sociais mais amplas, estabelecendo conexões entre salas de aula, conversas, livros didáticos, testes ou traduções e questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia ou discurso.⁴

Face ao discutido, é possível perceber que tal vertente crítica (PESSOA, 2014), ou transgressora (PENNYCOOK, 2006), tem como uma das principais influências os princípios freirianos, que também abordam a educação libertadora (FREIRE, 1970) e a luta pelas desigualdades sociais.

Por isso, a Linguística Aplicada se torna uma grande aliada do ensino de língua inglesa de forma crítica, tendo em vista que “a LA é um espaço voltado para a inclusão das vozes sociais silenciadas, dos sujeitos que estão à margem, nas franjas da sociedade, buscando-se falar com eles – em vez de enunciar por eles” (AMORIM; DA SILVA, 2020, p. 166). E este diálogo acontece por meio da literatura, que elucida os sentimentos, desejos e pensamentos do indivíduo, bem como sua identidade e as situações que acontecem à sua volta.

⁴ Do original: Critical applied linguistics (CALx) is an emergent approach to language use and education that seeks to connect the local conditions of language to broader social formations, drawing connections between classrooms, conversations, textbooks, tests, or translations and issues of gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology or discourse.

Assim sendo,

essa vertente de LA contribui para uma proposição de uma conduta ética, decolonial e empoderadora para formação de leitores literários na escola, uma vez que os sujeitos inscritos nesses contextos devem ser reconhecidos como os agentes ativos na construção desse processo de interação com o universo estético que se configura no texto literário. (FRANÇA, 2022, p. 107)

Desse modo, a LAC tem o potencial de tornar o ensino de literatura de língua inglesa aplicável à vida do aluno, pois considera o aprendiz em sua completude, preocupando-se com questões que o afetam como sujeito. Portanto, a Linguística Aplicada Crítica viabiliza “um ensino de literatura responsável e responsivo, que não entenda o texto como mero pretexto para revelar verdades do autor, de escolas literárias ou de gêneros textuais gramaticalizados” (AMORIM; DA SILVA, 2020, p. 167), mas que proporcione um espaço de discussão, reflexão e atuação social e política, preparando o sujeito para a vida em sociedade.

Pensando na abordagem prática da literatura pelo viés da LA, será apresentada na seguinte seção uma possibilidade de trabalhar uma obra literária de forma crítica, seguindo a proposta metodológica de Cosson (2006), a fim de propor ideias e elucidar as discussões até então levantadas.

Percurso teórico-metodológico para o ensino de literatura de língua inglesa: uma proposta de sequência didática

Considerando que a Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar de investigação sobre a linguagem em uso em contextos reais de interação, é coerente assumir que este estudo,

metodologicamente, segue uma abordagem qualitativa, por se embasar na visão de que os sentidos atribuídos a um objeto/fenômeno são socialmente construídos (HEIGHAM; CROKER, 2009). Quanto aos procedimentos, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica de caráter propositivo, tendo em vista que, embora se alicerce em estudos anteriores e realize buscas teóricas sobre o que já se discutiu sobre o tema (o que define, em grande medida, uma pesquisa bibliográfica), ela “[...] não é uma simples compilação dos resultados dessas buscas [...]” (PAIVA, 2019, p. 60), pois busca preencher lacunas encontradas a partir de uma proposta de intervenção pedagógica.

No que tange à característica propositiva, este estudo segue os princípios defendidos por Damiani et al. (2013, p. 58), para os quais uma pesquisa intervencionista envolve “[...] o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam [...]”. Ademais, esses autores destacam a natureza aplicada de pesquisas nesses moldes, uma vez que elas procuram “[...] contribuir para a solução de problemas práticos [...]” (DAMIANI et. al., 2013, p. 58). Desse modo, para ilustrar a abordagem da literatura em consonância com os pressupostos do letramento literário e com o campo da Linguística Aplicada Crítica, a proposta de intervenção pedagógica será acompanhada de um exemplo de sequência didática, isto é, “[...] um conjunto de atividades planejadas para a sala de aula que visa à construção de conhecimentos orais e escritos” (DENARDI, 2017, p. 165).

As sequências didáticas configuram-se como instrumentos já consolidados no âmbito das propostas pedagógicas voltadas ao ensino de línguas (SANTOS; LANDERFINI; CRISTOVÃO, 2011; TONELLI,

2016; LENHARO; PENA; FERREIRA, 2023). Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sequências didáticas representam uma possibilidade de aprendizagem significativa, visto que motivam os estudantes a produzir textos orais e escritos de forma contextualizada e permitem o contato com a língua em uso por meio de gêneros discursivos, o que prepara os alunos para situações reais de comunicação fora da sala de aula. Neste estudo, a proposta intervencionista está embasada no texto literário, que será discutido a partir da noção de sequência didática desenvolvida por Cosson (2006).

De acordo com Cosson (2006), a sequência didática se caracteriza como uma ferramenta que sistematiza os objetivos do letramento literário, com destaque para a construção de uma comunidade de leitores. Para isso, esse autor discute dois tipos de sequência, a básica e a expandida, sendo a primeira a aqui utilizada.

O formato escolhido de sequência básica possui as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na motivação, o professor prepara o aluno para imergir no texto e, para isso, propõe atividades criativas e atrativas, o que funciona como um *warm-up*, comumente usado nas aulas de línguas. Cosson (2006) aponta que a motivação é crucial para desenvolver o interesse do leitor e para que as demais etapas sejam bem-sucedidas. A segunda etapa, a introdução, consiste na apresentação dos elementos paratextuais da obra, tais como capa, contracapa, prefácio, uma breve biografia do autor e a relevância daquela obra. É importante que o livro seja apresentado na forma física para que os alunos tenham contato com os elementos citados.

Após essas etapas, inicia-se o processo de leitura propriamente dito, que deve ser acompanhado e guiado pelo professor e pode

ocorrer na sala e/ou em outro espaço quando se tratar de uma obra maior. Durante a leitura do texto, são realizadas pausas para a discussão e reflexão, os chamados intervalos, nos quais os alunos irão compartilhar sua interpretação e resultados da leitura. Aqui, o professor tem a liberdade de trazer obras relacionadas para levantar as questões abordadas no trecho ou capítulo lido, perguntas, e fazer releitura coletiva para análise de aspectos estilísticos ou contextuais etc.

Por fim, a interpretação é uma etapa que ocorre concomitantemente à leitura, entretanto, ela é dividida em dois momentos. O primeiro momento, o momento interior, "é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura" (COSSON, 2006, p. 65), portanto, trata-se de algo individual. O segundo momento, chamado de momento exterior, acontece quando o leitor externaliza e compartilha suas percepções das leituras, construindo sentidos coletivamente.

Partindo para a proposta metodológica, a obra escolhida foi *A Long Walk To Water* (2010), de Linda Sue Park, devido a sua abordagem de questões sociais relevantes e atuais, como a guerra e a crise hídrica, além da linguagem simples e envolvente. Pontua-se também que Park é uma autora estadunidense, filha de pais coreanos que imigraram para os Estados Unidos, o que é muito abordado em suas obras. O livro, *best-seller* pela *NY Times*, apresenta a trajetória de dois personagens na mesma região do Sudão, porém em anos diferentes: Nya, uma garota de onze anos, cuja história, narrada em 2008, é marcada pela falta de água e necessidade de se deslocar diariamente em busca deste recurso; e Salva, também com onze anos,

mas que possui uma vida confortável, até o acontecimento de uma guerra entre o governo e rebeldes no ano de 1985. A narrativa interpõe acontecimentos da vida de Nya no início do capítulo e, em seguida, teletransporta o leitor para 1985, contando a luta de Salva pela sobrevivência, tema comum aos dois, porém a partir de abordagens diferentes.

Os objetivos dessa sequência são guiados pela competência 6⁵ da BNCC (cf. 2018, p. 490) e as habilidades EM13LGG10⁶ (cf. p. 491); EM13LGG303⁷; EM13LGG304⁸; EM13LGG305⁹ (cf. p. 493) e EM13LGG403¹⁰ (cf. p.494). A sequência foi projetada para turmas do Ensino Médio para ser desenvolvida em cinco aulas de 50 minutos, carga horária atual deste segmento. Por conta do pouco tempo e para não estender a sequência, serão lidos e abordados apenas os capítulos 1, 2, 5, 6, 11, 14 e 18 (totalizando 44 páginas), que reúnem os pontos mais importantes da obra e juntos favorecem a compreensão da história.

Aula 1 – 1º momento: Motivação

⁵ Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 490).

⁶ Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais) (BRASIL, 2018, p. 491).

⁷ Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

⁸ Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

⁹ Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética (BRASIL, 2018, p. 493).

¹⁰ Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 494).

No primeiro momento, o professor exibirá o clipe musical da canção *ABOBI*, do cantor nigeriano Patoranking e, em seguida, fará um *brainstorming* com palavras e/ou temáticas que os alunos notaram no videoclipe, incitando-os com questões, se necessário. O clipe foi escolhido por apresentar um cenário de guerra entre tribos nigerianas similar ao que acontece no livro, o que irá contextualizar o conteúdo a ser abordado na sequência. Além disso, Patoranking é um dos cantores mais populares da Nigéria, vindo da periferia e tendo a música como uma das maneiras de ascender socialmente. Portanto, músicas como *ABOBI*, retratam a realidade de diversos jovens, em especial, jovens negros e marginalizados.

Aula 1 – 2º momento: Introdução

Na introdução, o professor dará continuidade à sequência apresentando a obra física aos alunos e explorando seus elementos paratextuais (título, capa, ilustração e contracapa) e fará a leitura da sinopse da obra. Em seguida, fará uma breve exposição da biografia da autora, comentando sobre a criação do livro, que é inspirado em uma história real, e discutirá o motivo da escolha da obra, bem como a relevância no contexto atual.

Aula 1 – 3º momento: Leitura e intervalo 1

Aqui, o professor inicia a leitura do capítulo 1, coletivamente, podendo solicitar voluntários para a leitura. Se necessário, o professor pode fazer pequenas pausas para sanar dúvidas relacionadas ao vocabulário. As aulas terão como línguas de instrução a portuguesa e a inglesa, a fim de que os alunos se sintam confortáveis para participar

das discussões. Entretanto, o professor fará perguntas e dará instruções básicas em inglês, estimulando a imersão nessa língua.

Após a leitura do capítulo, acontecerá o intervalo por meio de uma discussão para compartilhar o que foi lido e interpretado até então. O professor pode utilizar perguntas orientadoras para guiar e enriquecer a discussão, como “*Who are the main characters of the book?*”, “*What happened in this chapter?*”, “*Why did the war start?*”. Por fim, os alunos deverão fazer a leitura dos capítulos 2 e 5 para a próxima aula.

Aula 2 – 1º momento: Leitura

Nesse momento, o professor retoma a leitura do livro, seguindo para o capítulo 6.

Nya's family had been coming to the lake camp for generations; Nya herself had been there every year since she was born. One thing she liked about the camp was that, even though she had to dig in the clay and wait for water, she did not have to make the two long trips to the pond every day. But this year she realized for the first time that her mother hated the camp. They had no house and had to sleep in makeshift shelters. They could not bring most of their things, so they had to make do with whatever was at hand. And for much of each day, they had to dig for water. (PARK, 2010, p. 33)

One day the group began walking in the late afternoon, with hopes of reaching a water hole before settling down for the night. But there was no water anywhere, though they searched for miles. They kept walking, into the night and through the night. For ten hours they walked, and by dawn everyone was exhausted. (PARK, 2010, p. 37)

Aula 2 – 2º momento: Intervalo 2

Posteriormente, o professor fará outro intervalo para abordar a escassez hídrica, tema que atravessa ambos os personagens nos capítulos lidos anteriormente. Os alunos farão a leitura do infográfico da meta de número 6 das Nações Unidas e discutirão sobre o que é proposto e o que (não) é cumprido, fazendo relação com o livro. Por fim, o professor irá expor recortes de notícias sobre a situação hídrica no Brasil e solicitará que os alunos reflitam e discutam a falta de água, relacionando com o contexto em que estão inseridos.

Aula 3 – 1º momento: Leitura

Ao iniciar a aula, os alunos farão a leitura coletiva dos capítulos 11 e 14.

The refugee camp at Itang was filled with people of all ages—men, women, girls, small children, but most of the refugees were boys and young men who had run away from their villages when the war came. They had run because they were in double danger: from the war itself and from the armies on both sides. Young men and sometimes even boys were often forced to join the fighting, which was why their families and communities—including Salva's schoolmaster had sent the boys running into the bush at the first sign of fighting. Children who arrived at the refugee camp without their families were grouped together, so Salva was separated at once from the people he had traveled with. Even though they had not been kind to him, at least he had known them. Now, among strangers once again, he felt uncertain and maybe even afraid. (PARK, 2010, p. 66-67)

Aula 3 – 2º momento: Intervalo 3

Logo após a leitura, o professor apresentará fotos de alguns escritores mortos em Gaza no final de 2023, contando brevemente sua história e trechos de seus escritos sobre a guerra supracitada. Será feita uma breve discussão sobre os textos lidos, a fim de refletir sobre o

cenário atual e os impactos causados pela guerra. Vale destacar que esses textos servirão também de base para a produção da atividade final.

Aula 4 – 1º momento: Leitura

Por fim, é feita a leitura do capítulo 18, que é o último capítulo abordado e o último capítulo da obra.

Nya waited her turn in line. She was holding a plastic bottle. The well was finally finished. [...] She stepped aside to let the next person fill a bottle. Then she drank. The water was delicious. It wasn't warm or muddy, like the water from the pond. It was cool and clear.

Nya stopped drinking and held up the bottle so she could look at it. Funny that something without any color at all could look so nice. Everyone had a bottle or a cup. They were drinking that lovely water, or waiting in line for more, or talking and laughing. It was a celebration.

[...] The well would change their lives in many ways. I will never again have to walk to the pond for water, Nya thought.

[...] "That man, the boss of the workers," Dep said. "You know he is Dinka?" [...] The Dinka and the Nuer were enemies had been for hundreds of years. "Why would a Dinka bring water to us?" she wondered aloud. [...] "He has drilled many wells for his own people. This year he decided to drill for the Nuer as well."

[...] "Thank you for bringing the water." The man smiled. "What is your name?" he asked.

"I am Nya."

"I am happy to meet you, Nya," he said. "My name is Salva." (PARK, 2010, p. 111-115).¹¹

Aula 4 – 2º momento: Discussão final

¹¹ Esses trechos foram recortados do capítulo por serem a parte central para a abordagem, porém o capítulo será lido integralmente com a turma.

O professor finaliza a leitura pedindo que os alunos expressem o que acharam da obra e o que compreenderam dela. Se sentir necessário, pode direcionar perguntas sobre temáticas e/ou acontecimentos do livro.

Aula 4 - 3º momento: Instruções para a atividade

O professor solicitará aos alunos a criação, em grupo, de poemas em língua inglesa sobre as temáticas centrais do livro, fazendo relação com o contexto e o período atual, para serem apresentados em formato de jogral. A turma será dividida em dois grupos, sendo o primeiro responsável pelo tema guerra e o segundo, escassez hídrica. Este formato de atividade foi escolhido por conta da possibilidade de trabalhar coletivamente, de forma dinâmica e expressiva, o que favorece o engajamento dos alunos e promove a interpretação crítica e o desenvolvimento da oralidade.

Aula 5 – Interpretação (externa)

Para encerrar a sequência, os alunos apresentarão o jogral como produto do que interpretaram do texto.

Dessa forma, a atividade proporciona a reflexão sobre questões sociais presentes no livro *A Long Walk to Water*, que também fazem parte da realidade dos alunos. Os conflitos locais que acontecem na Nigéria e em outros países no mundo, os quais parecem ser algo distante, são comuns em áreas periféricas no Brasil e se caracterizam através das disputas entre facções e/ou confrontos entre facções e a polícia.

Ademais, a crise hídrica é uma adversidade em vários cantos do nosso país, que tem se agravado por conta das questões climáticas, afetando todo o mundo. Similaridades como essas podem não ser notadas inicialmente pelos alunos, porém a mediação do professor e a abordagem da literatura pelo viés da Linguística Aplicada Crítica são um guia e o início para a reflexão e a tomada de consciência.

Portanto, trabalhar com essas temáticas viabiliza não apenas a construção do senso crítico, como também a preparação dos alunos para vestibulares e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), provas que, por meio de trechos de obras literárias, exigem habilidade de leitura e interpretação do aluno. Pensar nisso, principalmente no contexto das escolas públicas, é democratizar o acesso à literatura e às universidades, que ainda se restringem à elite, e promover uma formação escolar, pessoal, profissional e política para indivíduos marginalizados. Dessa maneira, de acordo com Freire (1996, p. 42),

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nela ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

Sendo assim, a abordagem da literatura apresentada está alinhada aos ideais freireanos, que defendem a educação como instrumento de transformação da realidade dos alunos e, por extensão, do mundo em que vivem. Embora seja uma tarefa desafiadora, o professor não pode renunciar à postura crítica, pois é por meio dela que se torna possível estimular a criticidade nos

estudantes. Isso é essencial diante de um sistema que mantém estruturas de opressão voltadas a alunos pobres, negros, mulheres e outras maiorias tratadas como minoria (FREIRE, 1996), para que essas desigualdades sejam reconhecidas e, assim, superadas.

1 Considerações finais

O presente texto discutiu o ensino de literatura sob a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, fundamentando-se na teoria do letramento literário. A reflexão desenvolvida ao longo do texto ressaltou a relevância da literatura na formação escolar, profissional e, sobretudo, cidadã dos alunos, com o objetivo de fomentar a consciência crítica necessária para o reconhecimento e a superação de opressões e injustiças sociais.

Sendo assim, o papel da Linguística Aplicada neste processo se dá na preocupação com a língua inserida no contexto social, considerando o sujeito que a utiliza e, conseqüentemente, todas as questões que o perpassam. Deste modo, a língua inglesa, expressa aqui através da literatura, não é apenas um conjunto de regras gramaticais e vocábulos, mas a representação cultural e identitária do falante, que pode ser utilizada para ouvir as vozes e empoderar sujeitos marginalizados.

Ademais, percebe-se que o letramento literário favorece não só a leitura de textos, mas a leitura de mundo, o que, atrelado à LA, permite que o indivíduo desenvolva habilidades linguísticas, criatividade e criticidade. A sequência didática proposta fornece subsídios para que o professor coloque em prática a teoria, adaptando-se à realidade do aluno, o que é fundamental para uma aprendizagem

significativa. Ressalta-se, no entanto, que se trata de uma sugestão flexível, passível de adaptações conforme o contexto pedagógico.

É sabido que o ensino de literatura, por si só, não é suficiente para libertar os alunos das opressões e resolver integralmente os complexos problemas sociais que os afetam. No entanto, uma abordagem crítica e reflexiva no ensino pode promover a tomada de consciência sobre a identidade desses sujeitos (quem), os contextos em que estão inseridos (onde) e as razões pelas quais se encontram em situações de vulnerabilidade e exclusão (porque).

Portanto, discutir o ensino de literatura a partir de uma perspectiva crítica é crucial e urgente, tendo em vista que é algo ainda incipiente na sala de aula, em especial, nas escolas públicas. Torna-se necessário identificar os aspectos que impedem que isso aconteça, para que se pense em soluções que de fato funcionem e tragam resultados. Apesar dos entraves históricos que perpetuam práticas de ensino descontextualizadas, é possível reconfigurar essa realidade.

Para isso, faz-se também necessário repensar a formação dos professores de língua inglesa que, em sua maioria, saem com uma formação defasada na área de literatura, fazendo com que o ensino de inglês seja focado nos aspectos gramaticais, com a literatura sendo apenas um pretexto para ensinar estes aspectos. Ademais, é imprescindível discutir o currículo das escolas e, especialmente, os livros didáticos de inglês, que, com exceções, ainda propagam a hegemonia da gramática e apresentam textos literários distantes da realidade dos alunos, dando espaço ao trabalho com a estrutura do texto, gêneros textuais etc. e deixando de lado a reflexão sobre temas relevantes para os alunos.

Referências

ADAMS, M.; BELL, L. A; GRIFFIN, P. **Teaching for diversity and social justice: a sourcebook**. New York, NY: Routledge, 1997.

AMORIM, M. A.; DA SILVA, M. R. L. O Ensino de Literaturas na Linguística Aplicada Brasileira. **Raído**, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 163 - 189, set/dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/11695>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: four essays** by M.M. Bakhtin. Tradução Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 195-216.

COENGA, R. **Leitura e Letramento Literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2006.

COSSON, R.; SOUZA, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, v. 45, p. 57-67, 2013.

DENARDI, D. A. C. Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. **RBLA**, v. 17, n. 1, p. 163-184, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo R. & Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FRANÇA, T. M. Diálogos entre o ensino de literatura e a linguística aplicada indisciplinar. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, Edição Especial, p. 106-128, 2022. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/7_fran%C3%A7a.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, G. **Literature in Language Education**. Research and Practice in Applied Linguistics. Basingstoke & New York: Palgrave MacMillan, 2015.

HEIGHAM, J.; CROKER, R. (Org.). **Qualitative research in applied linguistics**: a practical introduction. Palgrave MacMillan, 2009.

LOURENÇO, D. S. Letramento literário e (a ausência de) políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literatura em língua inglesa. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 92-109, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23022>. Acesso em: 06 fev. 2026.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARK, L. S. **A Long Walk to Water**: based on a true story. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2010.

PATORANKING. **Abobi**. Direção: Dammy Twitch. Nigéria: Amari Musiq, 2023. 1 vídeo (3 min 56 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wavNcNAIGLM>. Acesso em: 10 nov. 2025.

PENNYCOOK, A. Posthumanist applied linguistics. Oxford and New York: Routledge. **Colombian Applied Linguistics Journal**, vol. 21, no. 1, pp. 139-142, 2018. Disponível em: https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412019000100144. Acesso em: 04 ago. 2024.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PESSOA, R. R. A Critical Approach to the Teaching of English: Pedagogical and Identity Engagement. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/zRS7xMN6rBkLFkG6GTcrXkG/?lang=en>. Acesso em: 05 mai. 2025.

SANTOS, L. M. A.; LANDERFINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados.: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista Nova Escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 11, n. 2, p. 377-400, 2011.

SILVA, H. L. S. G.; PONTES, V. M. A. Letramento literário na escola: uma prática viabilizada pelos círculos de leitura. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 9, n. 9, p. 95-106, 2023. Disponível em: <https://homologacaoperiodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4459>. Acesso em: 06 fev. 2026.

SONTAG, G.; THOMAZINE, A. M. Letramento literário e ensino de língua inglesa através do Idiomas sem Fronteiras. **Criação & Crítica**, n. 40, 255-277, 2024.

Disponível em: https://revistas.usp.br/criacaoecritica/pt_BR/article/view/229184.
Acesso em: 05 fev. 2026.

TONELLI, J. R. A. A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças. **Cadernos do IL**, n, 52, p. 508-530, 2016.

VASCONCELOS, C. R. M. de; SANTOS, M. S. dos; RODRIGUES, D. F.; GONÇALVES, J. M.; PIMENTEL, A. C. M. O ensino interdisciplinar da língua inglesa em escolas brasileiras da rede pública. **Revista Espacios**, Caracas, v. 37, n. 19, 2016. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n19/163719e1.html>. Acesso em 16 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n19/163719e1.html>. Acesso em: 12 jun. 2024.