

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS - INGLÊS**

MARLON ROGÉRIO CASSEL

**AULA DE INGLÊS COM LITERATURA: IMPACTOS DO PIBID PELA
PERSPECTIVA DE DOCENTES**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2018

MARLON ROGÉRIO CASSEL

**AULA DE INGLÊS COM LITERATURA: IMPACTOS DO PIBID PELA
PERSPECTIVA DE DOCENTES**

Trabalho de conclusão de curso de graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 2, do Curso Superior de Licenciatura em Letras Português - Inglês do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação – DALIC – e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas – DALEM – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras Português - Inglês.

Orientadora: Prof^a Dr^a Aline de Mello Sanfelici

CURITIBA

2018



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
Campus Curitiba
Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação
Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas
Curso de Graduação em Letras Português/Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

AULA DE INGLÊS COM LITERATURA: IMPACTOS DO PIBID PELA PERSPECTIVA DE DOCENTES

por

MARLON ROGÉRIO CASSEL

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em 25 de junho de 2018 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado no curso de Letras Português/Inglês. O candidato **MARLON ROGÉRIO CASSEL** foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof^a Dr^a Aline de Mello Sanfelici
Professora Orientadora

Prof^a Dr^a Regina Helena Urias Cabreira
Membro titular

Prof Dr Cristiano de Sales
Membro titular

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, pelo incentivo para permanecer na busca de conhecimentos, o que ocasionou o meu ingresso na universidade. Ao Márcio, por estar sempre ao meu lado, como também pelo apoio prestado durante esse percurso. Aos meus colegas e amigos, aos de antes, e aos que fui conhecendo durante essa trajetória. Aos meus professores, com os quais tive a oportunidade de adquirir um pouco mais de sabedoria. O meu muito obrigado à professora Aline, que aceitou o convite para me direcionar no desenvolvimento deste trabalho. Não posso deixar de agradecer, também, pela oportunidade de ter participado de um programa como o Pibid, e a todos os envolvidos, em especial aos professores que colaboraram para a realização desta pesquisa.

O ensino, como a justiça, como a administração, prospera e vive muito mais realmente de verdade e moralidade, com que se pratica, do que das grandes inovações e belas reformas que se lhe consagram.

Rui Barbosa

RESUMO

CASSEL, M. R. Aula de inglês com literatura: impactos do Pibid pela perspectiva de docentes. 2018. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português - Inglês) – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

A literatura tem uma gama de potenciais na formação dos indivíduos, incluindo autodescoberta e desenvolvimento como pessoa, bem como o sentido de cidadania, despertando-os como integrantes de uma sociedade. Não bastasse isso, a literatura tem beneficiado o ensino nas escolas, na disciplina de língua materna, e, também, pode ser usada na disciplina de língua estrangeira. Nesse sentido, o propósito deste trabalho foi analisar, mediante revisão bibliográfica e pela perspectiva de professores, os impactos do uso de textos literários no ensino da língua inglesa através do Pibid. O referencial teórico específico sobre uso de texto literário para o ensino de línguas estrangeiras baseou-se, especialmente, em Hisamanoglu (2005) e Maley (2005), dentre outros. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, envolvendo três sujeitos, professores da rede pública que receberam pibidianos em suas turmas para ensinar inglês com textos literários, e a coleta de dados ocorreu por meio de questionário, entrevista e conversas complementares. Constatou-se, sob a perspectiva dos sujeitos, que nas turmas beneficiadas pelo programa, esse enfoque com literatura despertou melhor motivação nos alunos, em relação à disciplina e, conseqüentemente, para o aprendizado do idioma. E, ainda, motivou os próprios professores para o ensino da língua inglesa por meio de textos literários, de modo a provocar o interesse dos alunos e atender às suas necessidades.

Palavras chaves: Literatura; Ensino de Língua Inglesa; Motivação; Aprendizagem.

ABSTRACT

CASSEL, M. R. English lesson with Literature: impacts of Pibid from the teachers' perspective. 2018. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português - Inglês) – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

Literature has a range of potentials in the formation of individuals, including self-discovery and development as a person, as well as a sense of citizenship, awakening them as members of a society. Not only that, literature has benefited from teaching in schools, in the teaching of the mother tongue, and it can also be used in the foreign language classes. In this sense, the purpose of this work was to analyze, through bibliographical review and from the teachers' perspective, the impacts of using literature in the English teaching through Pibid. The theoretical reference specifically on the use of literary texts for the teaching of foreign languages was based, in particular, on Hismanoglu (2005) and Maley (2005), among others. A qualitative research was carried out, involving three subjects, public school teachers who had received pibidians in their classes to teach English with literary texts. The data collection was performed through a questionnaire, interview and complementary conversations. It was found, from the subjects' perspective, that in the classes benefited by the program, this approach using literature aroused better motivation in the students, in relation to the subject and, consequently, to learn the language. It also motivated the teachers themselves to teach the English language through literary texts in order to provoke students' interest and meet their needs.

Keywords: Literature; English Language Teaching; Motivation; Learning.

LISTA DE SIGLAS

Arado	Agrupar - Refletir - Agir - Doar (objetivos básicos do projeto)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caale	Centro de Aprendizagem Autônoma de Língua Estrangeira
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celem	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
HQ	História em quadrinhos
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
Palle	Programa Aprimoramento em Língua e Literatura Estrangeiras
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN +	Orientações Educacionais Complementares aos PCN
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do livro didático
TEFL	<i>Teaching English as a Foreign Language</i>
TESL	<i>Teaching English as a Second Language</i>
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 MOTIVAÇÃO PESSOAL PARA A PESQUISA	13
2. LÍNGUA INGLESA E LITERATURA: DA TEORIA À APLICAÇÃO	16
2.1 ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL	16
2.1.1 Legislação, Parâmetros e Diretrizes: orientações para o ensino	16
2.1.2 O ensino de língua inglesa no contexto escolar	21
2.2 LITERATURA NA ESCOLA	25
2.2.1 Potenciais da literatura na educação	26
2.2.2 Ensino de inglês com literatura	32
3. APORTE PARA A INVESTIGAÇÃO	38
4. O PIBID EM AÇÃO: RESULTADOS E ANÁLISE	42
4.1 MOTIVAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	42
4.2 MOTIVAÇÃO DOS PRÓPRIOS PROFESSORES	46
4.3 EFEITOS NA APRENDIZAGEM	50
4.4 OUTRAS QUESTÕES REVELADAS	53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO	62
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	63
APÊNDICE 3 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO	64

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de aprender a língua inglesa tem sido de grande relevância para a formação e a vida dos indivíduos, especialmente no cenário global contemporâneo atual, em que o inglês se coloca como uma língua internacional¹. Contudo, o ensino e a aprendizagem dessa disciplina, em especial nas escolas públicas, vem sendo um desafio para professores e alunos. Isso ocorre devido a fatores como o desinteresse dos alunos, a carga horária insuficiente, o grande número de alunos na sala de aula, a falta de material didático adequado, entre outros. Esses fatores contribuem para o descaso em relação ao ensino da língua inglesa nessas instituições (BOHN, 2000; COX; ASSIS - PETERSON, 2007; LEFFA, 2008; OLIVEIRA, 2011).

A disciplina de língua inglesa nas escolas brasileiras sofre problemas de status, isto é, de reconhecimento e valorização, e tem, por muitas vezes, sua carga horária reduzida e alocada nos horários menos privilegiados (BRASIL, 2000). Além disso, os próprios alunos com frequência aparentam não compreender a importância e utilidade dos conhecimentos oriundos dessa disciplina, e até desconhecem sobre a necessidade de aprender um idioma estrangeiro para as suas vidas (BRASIL, 2006). Apesar do status de ser uma língua internacional, que permite acesso a bens culturais, científicos, sociais, dentre outros, ocorre descaso e resistência “a qualquer proposta de educação que não lhes pareça adequada a suas realidades” (PAES; JORGE, 2009, p. 165). É então relativamente usual encontrarmos alunos que não conseguem visualizar os potenciais que o conhecimento da língua inglesa oferece e, assim, consciente ou inconscientemente, desprezam a disciplina.

Desse modo, é frequente o cenário no qual a aula de inglês não somente não é valorizada como também é feita de modos mecânicos, não dinâmicos, desinteressantes, desmotivados pelo professor e desmotivadores para os alunos. Isto posto, uma possível saída para melhorar o aproveitamento da aula de inglês é propor novas ideias para o ensino da língua. Uma alternativa, nesse sentido, é o trabalho, na aula de inglês, com textos literários.

A literatura pode trazer benefícios para a sala de aula em vários sentidos. Destaca-se, por exemplo, o fato de que o texto literário é apresentado aos alunos

¹ Ver McKAY, S.L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

como um material autêntico valioso, de modo a integrar o seu cotidiano. Além disso, o texto literário contribui para o enriquecimento cultural, propiciando contato com diferentes contextos sociais e/ou regionais, fazendo o aluno enxergar melhor retratos de realidades semelhantes e distintas da sua própria. Também ocorre aprimoramento de habilidades linguísticas, pois a dada obra fornece uma ampla estrutura léxica e sintática, em muitos gêneros e estilos de expressão. Outro fator de destaque, e especialmente relevante, é a contribuição para o envolvimento e amadurecimento pessoal, a partir da conexão do aluno com os personagens, configurações, temáticas e emoções que compõem o texto literário (HISMANOGLU, 2005). Sem dizer, ainda, que o texto literário pode permitir uma melhor percepção da língua como organismo que é, como algo que muda no contato e no tempo.

Apesar desse amplo potencial, porém, observa-se que, quando o texto literário está presente nos materiais didáticos e aulas de idiomas, muitas vezes ele é usado meramente para o ensino de conteúdos gramaticais, e não visando o processo de leitura do mundo, do autoconhecimento e do conhecimento do outro. Em parte, esse cenário justifica-se pela falta de leitura literária na própria língua materna, e pela falta de preparação docente em termos de metodologias envolvendo o texto literário. Outro fator seria a falta de tempo para o docente investir em pesquisas e planejamentos nesse tipo de trabalho.

Além da carência de práticas efetivas com o texto literário na aula de inglês, observa-se, também, a lacuna de estudos sobre o ensino do idioma com o uso de textos literários. Evidencia-se, assim, mérito de conduzir uma pesquisa como esta aqui proposta. Acreditando que o uso de literatura para o ensino da língua inglesa possa contribuir com estudos sobre a disciplina de inglês na escola pública, este estudo pretende agregar pesquisa na área de ensino, de modo geral, e na de ensino de língua inglesa de modo específico. A pesquisa também se justifica por demonstrar a relevância de um programa como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante Pibid) – não somente para os que estão em formação docente, mas para o público que recebe o programa, no caso, os alunos da escola pública. Ademais, o estudo se justifica pela importância do texto literário enquanto potencial educacional e humanizador dos indivíduos (alunos), como é explorado mais adiante.

Essa pesquisa investiga impactos do Pibid, especificamente de língua inglesa, com uso de texto literário em turmas de Ensino Fundamental II e Ensino

Médio. Tais impactos são investigados à luz dos dados fornecidos sob a perspectiva de três docentes regentes dessas turmas com Pibid. Mais precisamente, o objeto da pesquisa diz respeito aos possíveis ganhos, a partir do trabalho com textos literários via Pibid, em termos de: a) envolvimento e motivação dos alunos, conforme a percepção do professor da turma; b) motivação do próprio professor em suas aulas; c) aprendizagem em termos de crescimento no domínio do idioma, por parte dos alunos, na visão de seu professor regente. Em relação ao termo “motivação”, cumpre salientar a consciência de sua vasta história e especificidade dentro dos estudos de aquisição de língua estrangeira. Nesta pesquisa, “motivação” do aluno é entendida como um processo que engloba esforço, vontade e atitudes favoráveis, conforme Gardner (1985). Segundo Cavenagui (2009), não é um processo estanque, mas sim “um processo psicológico no qual interagem as características de personalidade e as características ambientais percebidas” (p. 249). Desse modo, o que ocorre na aula, juntamente com o perfil individual do aluno, contribui diretamente na forma como o aluno age nas aulas subsequentes. Já a motivação do professor é aqui concebida de modo mais amplo, no sentido simples de ânimo e estímulo para preparação e regência de suas aulas (aquelas sem a presença dos universitários participantes do programa, os pibidianos).

Em vista do objeto de pesquisa recém exposto, é pertinente destacar que esta não se trata de uma pesquisa sobre “ensino de literatura²”, propriamente dita, muito embora a literatura tenha sido a absoluta fonte inspiradora para a condução do estudo. Esta é, em realidade, uma pesquisa sobre a *presença e usos* da literatura na aula de língua inglesa, com um olhar para suas *contribuições* no que toca o professor e o aluno, indo além de questões de linguagem adquirida, e focando atentamente também no estímulo e vontade de participar da aula e dos debates e interações pelo texto literário ali gerados.

A asserção central que orienta esta pesquisa é a de que a aula de inglês com uso de literatura, através do Pibid, resulta em a) melhorias de aprendizagem do idioma alvo, por parte dos alunos; b) melhorias de motivação e envolvimento desses mesmos alunos; e c) motivação do próprio professor regente da turma. Essa asserção é vista a partir da análise dos discursos dos professores, em instrumentos

² Para uma referência recente e minuciosa sobre questões de ensino de literatura, especificamente, ver: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de. (Org.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis, Criciúma: EdUFSC, Ediunes, 2017.

específicos de geração de dados, conforme procedimentos explicados no capítulo que descreve a Metodologia da pesquisa.

A partir da asserção central apresentada, define-se que este trabalho tem por objetivo geral investigar os impactos percebidos pelos professores de turmas que recebem o Pibid Língua Inglesa e Literatura, impactos esses tanto em seus alunos quanto nos próprios docentes. Como objetivos específicos, tem-se: examinar teorias a respeito dos benefícios do texto literário para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras; fazer levantamento dos graus de motivação e envolvimento pessoal, bem como avanço no nível de conhecimento de inglês dos alunos em suas experiências de aulas de inglês com literatura; fazer levantamento também do grau de motivação dos professores que recebem o programa, antes e depois dessa “intervenção”; e, a partir de tudo isso, observar os impactos do Pibid, sob a ótica do professor regente da turma, de modo a verificar a hipótese de que o Pibid tem resultados positivos de aumento de conhecimento do idioma, motivação, melhorias de comportamento, entre outros.

Estima-se que, com este trabalho, será feita contribuição para a pesquisa acerca do uso da literatura no ensino e aprendizagem da língua inglesa, em especial nas escolas públicas, evidenciando, assim, a partir de seus pressupostos teóricos, formas para a sua utilização, como também, a importância de se trabalhar com a literatura com os alunos em sala de aula. Da mesma forma, este estudo poderá abrir caminhos para novas pesquisas, tanto como para continuação desta (que é direcionada pelo discurso dos professores), como para pesquisas que analisem, por exemplo, o discurso dos alunos que aprendem a língua inglesa com o uso da literatura.

Para melhor situar o leitor, segue uma breve descrição da organização dessa investigação. Após essas apresentações preliminares sobre a pesquisa em seus objetivos, asserção norteadora, contextualização, entre outros, o capítulo introdutório encerra-se apresentando a motivação pessoal para o estudo feito. Após isso, segue o capítulo dois, no qual é feita a revisão de literatura. Neste segundo capítulo, dividido em duas partes, faz-se um panorama do referencial teórico sobre o inglês e a literatura no contexto escolar. Na primeira parte é feito um levantamento dos documentos legais e os dispositivos que direcionam o ensino de língua inglesa, e, ainda, da situação de ensino da disciplina no Brasil. Na segunda parte deste capítulo, faz-se uma síntese, a partir de teóricos e especialistas na área, sobre os

potenciais educativos da literatura, aqui, especificamente utilizados na disciplina de língua portuguesa, para, então, finalizá-lo com o uso da literatura para o ensino da língua inglesa, demonstrando-se benefícios variados que a presença da literatura pode agregar para a aula do idioma.

Na sequência, o capítulo três delinea a metodologia utilizada para a condução da pesquisa. Neste capítulo, é apresentado o estudo como pesquisa de cunho qualitativo, e são comentadas questões acerca dos sujeitos participantes da pesquisa e dos instrumentos utilizados para coletar dados. É explicado, ainda, a forma de tratamento desses dados para a realização da sua respectiva discussão. O capítulo quatro traz a discussão dos dados obtidos pela pesquisa, a partir do discurso dos professores que recebem o Pibid Inglês com Literatura nas suas aulas. Essa análise diz respeito a diferentes aspectos dispostos nos objetivos desta pesquisa, de modo a explorar a asserção apresentada e implicações desse entendimento.

Por fim, o capítulo cinco contém as considerações finais a respeito das evidências do favorecimento do uso da literatura nas aulas de língua inglesa, bem como a sua utilização como instrumento para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Esse capítulo, embora traga considerações finais, certamente não encerra o debate na área, mas tão somente agrega posicionamentos e reflexões para a continuidade da pesquisa e diálogo sobre o papel da literatura na sociedade hoje e seu potencial no ensino, tanto de língua inglesa quanto na formação do sujeito.

1.1 MOTIVAÇÃO PESSOAL PARA A PESQUISA

O interesse em pesquisar um programa como o Pibid tem me acompanhado desde o início do curso de graduação em Letras, quando passei a perceber o desempenho de alguns colegas que participavam do projeto, despendendo tempo com o planejamento das aulas, com a seleção e elaboração de materiais que seriam aplicados e, com as atuações docentes (regências de aulas) nas escolas. Mais tarde tive a oportunidade de participar do programa, primeiramente, na área de Língua Portuguesa em um projeto interdisciplinar com outros cursos de licenciatura da

UTFPR, e, posteriormente, na área de Língua Inglesa, no grupo de literatura, até o programa ser encerrado³ em março deste ano.

O Pibid foi elaborado com o intuito de promover um vínculo entre os estudantes das licenciaturas e as salas de aula da rede pública, principalmente naquelas que não obtiveram uma colocação adequada no Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Através da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), os envolvidos, alunos e professores, tanto universitários como docentes das escolas públicas, usufruem da oportunidade de vivenciar um programa que visa melhoria na educação dos discentes, a oportunidade de desenvolvimento profissional na carreira docente, além de uma bonificação monetária pela participação no Pibid (para os professores nas escolas e os pibidianos).

Acredito que é válido uma breve descrição dos projetos que foram aplicados, enquanto participei do PIBID, tanto na área de língua portuguesa quanto na de língua inglesa. No primeiro caso, faziam parte do projeto alunos dos cursos de licenciatura em Física, Matemática e alunos de Letras, que compunham, ainda, a área de língua inglesa. Tivemos poucos encontros com os alunos na escola, mas foi possível trabalharmos uma história da astronomia em quadrinhos, que continha temas para todas as disciplinas envolvidas. Os alunos-estagiários de Português trabalharam as características do gênero HQ, os de inglês aprimoraram o vocabulário da língua estrangeira com elementos do texto, os de física apresentaram uma luneta e sua funcionalidade, e os participantes da área de Matemática elaboraram uma oficina com os alunos.

No período em que participei do programa na área de língua inglesa, atuei no Colégio Estadual do Paraná em uma sala de 6º ano, na qual a maioria dos alunos estava sendo alfabetizada na língua estrangeira. Nesse novo cenário, a atuação com os alunos nas escolas era semanal, portanto, com a possibilidade de desenvolver um trabalho contínuo. Apesar de um grande número de alunos vir de escolas municipais e não terem tido a disciplina na sua grade anterior, muitos

³ O edital em vigor, na ocasião de minha entrada no programa, havia sido publicado em 2013, e previa sua execução de março de 2014 até março de 2018. Apesar de uma forte movimentação objetivando a prorrogação do mesmo, tal prorrogação não foi concedida, e o programa foi encerrado conforme o previsto.

apresentavam um certo conhecimento da língua, obtido por meio de jogos de *videogame*, da internet e por algum incentivo dos pais. Isso tornou possível o trabalho com textos curtos, com histórias adaptadas de grandes romances da literatura, como *Robinson Crusoe*, que foram discutidos com os alunos. Como a temática abordava viagens e cultura, o trabalho final consistia em os alunos apresentarem, cada um, um dos estados brasileiros para um colega vindo de terras estrangeiras, fazendo o uso da língua inglesa, considerada uma língua internacional, no seu contexto.

A eficácia do Pibid na formação e preparação para a carreira docente, dos alunos-estagiários (universitários), foi por mim constatada informalmente, através do acompanhamento dos meus colegas participantes do programa, como dito anteriormente, no decorrer do curso, e pelas experiências por mim vivenciadas. Mas ainda me questionava quanto aos efeitos da aplicação do projeto nas escolas, o impacto que era causado nos alunos e seus professores. Quando passei a ingressar o Pibid voltado ao ensino de língua inglesa, surpreendeu-me o uso da literatura como metodologia para as nossas didáticas, e isso me motivou ainda mais para a pesquisa que foi aqui desenvolvida.

O uso da literatura mostrou-se como uma resposta às necessidades de tornar as aulas de inglês mais atrativas aos alunos, em especial nas escolas públicas, já que tive a oportunidade de lecionar em escolas particulares durante os estágios obrigatórios curriculares e verificar que, além de apresentarem uma estrutura mais favorável para o ensino da língua, como o uso de aparelhos multimídias, faziam, ainda, o uso da literatura, adaptada para cada nível, desde quadrinho a contos e/ou versões resumidas, nos livros didáticos que eram utilizados. Motivou-me, portanto, o trabalho com literatura e inglês especificamente na rede pública que, como discutido anteriormente, é usualmente mais carente de materiais didáticos adequados e, ainda, costuma sofrer mais no que tange o status da disciplina de língua inglesa.

Em vista de tudo isso, resolvi aproveitar a oportunidade de investigar com mais detalhes o encontro do texto literário com a aula de língua inglesa, em meu próprio Trabalho de Conclusão de Curso. Tal pesquisa é, além de pessoalmente motivadora, algo que merece mais investigação, e trata também de um assunto certamente frutífero para as áreas de língua e literatura inglesa, bem como educação e ensino.

2 LÍNGUA INGLESA E LITERATURA: DA TEORIA À APLICAÇÃO

Este capítulo está dividido em duas partes: a primeira traz os dispositivos legais que orientam o ensino da língua inglesa no Brasil, e as respectivas críticas e problemas relacionados aos mesmos. Essa primeira parte também oferece uma breve revisão sobre o ensino da disciplina no contexto das escolas públicas, atentando para questões como o discurso de insucesso que frequentemente acompanha a aula de inglês, entre outros pontos. A segunda parte traça um panorama sobre os potenciais educativos da literatura, pelo viés de teóricos e estudiosos da área, e, especificamente, da sua utilização para o ensino de língua inglesa.

2.1 ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

A língua inglesa passou a ser ensinada no Brasil a partir de 1809, quando Dom João VI criou as cadeiras de Inglês e Francês. Desde a sua instituição, o ensino transitou do Método Gramática-tradução para o Método Direto e dos métodos Audiovisual e Áudio-Oral para a Abordagem Comunicativa; como também, sofreu influências das perspectivas behaviorista, inatista, cognitivista e construtivista⁴. A disciplina de língua inglesa tem tido oscilações quanto a obrigatoriedade no ensino, tendo sido amparada pela LDB de 1961, posteriormente pela de 1971 e, atualmente, pela LDB de 1996. Os documentos apresentados a seguir foram elaborados para complementar a última LDB, em um contexto de predomínio da Abordagem Comunicativa, que ganhou ênfase a partir da década de 1980.

2.1.1 Legislação, Parâmetros e Diretrizes: orientações para o ensino

A Constituição Federal de 1988 garante como princípio o acesso à educação e a universalização do Ensino Básico no Brasil, sendo o documento regulador da educação a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9394/96. O documento confere às

⁴ Para saber mais sobre os métodos e perspectivas de ensino, ver: LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP, 2000, e RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2001. E, para uma perspectiva do pós-método, ver: KUMARAVADIVELU, B. Toward a post-method pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

secretarias de Educação dos Estados e municípios autonomia para o desenvolvimento de suas políticas educacionais, e determina o ensino de ao menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, ficando a cargo das escolas a escolha de qual será ensinada.

Quanto ao conteúdo das disciplinas e conteúdos de cada ano letivo do Ensino Fundamental, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, que tem definido a respeito e, no caso da língua inglesa, dispõem que ela deve se adaptar às realidades regionais. Por isso, algumas escolas optam por não oferecer o idioma, principalmente em regiões de fronteira com países de língua espanhola; enquanto outras chegam a oferecer aulas de inglês adicionais, extracurriculares, através de Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem). O ensino-aprendizagem tem como fundamentação teórica, no documento, a abordagem sociointeracionista, “pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (BRASIL, 1998, p. 57). Nessa abordagem, o papel do professor é “o de responsável pela organização das interações na sala de aula, bem como o de buscar o equilíbrio das relações nesse contexto” (BRASIL, 1998, p. 99). Porém, a falta de padronização e a pouca regulamentação reforçam a baixa importância da disciplina de LI, conferindo a ela um status usualmente marginal na grade curricular do EF. O documento prioriza a habilidade de leitura em detrimento das demais (audição, oralidade e escrita), e trata, somente, do ensino de línguas estrangeiras para os terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª séries), atuais anos finais (6º a 9º anos), desconsiderando o ensino de LE para os primeiro e segundo ciclos (1ª a 4ª séries), atuais anos iniciais do EF (1º a 5º anos)⁵.

No tocante ao Ensino Médio, foram implantados, em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). O texto não enfatiza uma habilidade e nem uma língua específica, e traz, ainda, uma novidade em relação a redação do documento anterior, pela qual “será incluída [...] uma segunda (língua), em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 2000, p. 33). O documento destinado a Linguagens, Códigos e suas tecnologias traz as habilidades e competências a serem desenvolvidas em LE Modernas, e entende “a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à

⁵ A lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade. A nova nomenclatura do EF I (1º e 2º ciclos) – 1ª a 4ª séries, passou a ser: EF Anos iniciais – 1º a 5º anos; e do EF II (3º e 4º ciclos) – 5ª a 8ª séries: EF Anos finais – 6º a 9º anos.

formação profissional, acadêmica ou pessoal" (BRASIL, 2000, p. 31). Surgiram, posteriormente, com o intuito de "facilitar a organização escolar" (BRASIL, 2002, p. 7), as Orientações Educacionais complementares aos PCNEM (PCN+). Segundo consta no documento:

A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como "ferramenta" a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. O que ocorre nos projetos interdisciplinares, ainda que de modo simulado, é uma antecipação do que acontecerá na futura vida social do aluno, no mundo do trabalho e no âmbito acadêmico, se for prosseguir seus estudos (BRASIL, 2002, p. 94).

Os PCNEM e os PCN+ EM foram alvos de críticas, devido à linguagem excessivamente teórica do primeiro, e o teor prescritivo do segundo (SILVA, 2015). Os documentos "procuraram não propor foco em uma habilidade específica, mas podem ter falhado respectivamente ao teorizar exacerbadamente suas propostas e ao definir conteúdos e metodologias de ensino" (SILVA, 2015, s.p.).

Subsequentemente, viu-se a necessidade da elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), que trouxe outros temas relacionados às novas tecnologias (letramento, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto), formação de cidadania e inclusão social (BRASIL, 2006, p. 87). E como apresentam-se "de maneira não prescritiva, respeitando, assim, a autonomia e o exercício da cidadania do próprio professor, elas cumprem um importante papel de incentivo ao desenvolvimento do aluno-leitor-cidadão crítico" (SILVA, 2015, s.p.). Assim como os textos anteriores, no entanto, este documento também ainda está distante da realidade escolar, e o mesmo dá ênfase ao ensino de língua espanhola.

No âmbito estadual, o governo paranaense lançou, em 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). Neste documento, adota-se a Pedagogia Crítica como fundamento teórico-metodológico para o ensino de língua estrangeira, pois:

[...] embora a Abordagem Comunicativa tenha se apresentado como reação à visão estruturalista da língua, concentrando-se nos aspectos semânticos e não no código linguístico, ela começou a ser criticada por alguns intelectuais. Esses passaram a questionar as intenções subjacentes ao ensino comunicativo de proporcionar o uso da língua estrangeira, por meio de estratégias conversacionais, para se inserir na outra cultura. Identificou-se, então, o predomínio da oferta de Língua Inglesa que continua a ser prestigiada pelos estabelecimentos de ensino, por corresponder mais diretamente às demandas da sociedade (PARANÁ, 2008, p. 48).

Sendo assim, o professor não contempla apenas o uso de frases para a comunicação em contextos específicos, mas também possibilita uma "análise e crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais" (PARANÁ, 2008, p. 58). No documento, o processo de comunicação se configura por meios de discursos, portanto, as aulas devem ser planejadas de modo a considerar todos os aspectos socioculturais que caracterizam tal processo. Considera-se positiva a atenção dada neste documento para a pedagogia crítica, para a consciência de que conhecimento de línguas empodera e abre espaços, e para a valorização das culturas e encontros entre falantes globais que, não necessariamente, atendem à dicotomia nativo e não nativo⁶.

O governo federal criou, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), com o intuito de formar profissionais competentes que pudessem atender às necessidades da sociedade atual. No documento que sintetiza as DCN para a Educação Básica, elaborado pelo presidente da Câmara de Educação Básica, Luiz Roberto Alves, é citado brevemente que:

nas escolas que optarem incluir língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular. Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma (ALVES, 2010, p. 27).

É importante salientar que essas Diretrizes não aprofundam qualquer direcionamento mais específico sobre como ensinar língua estrangeira. Apenas indicam o ensino obrigatório de um idioma estrangeiro cuja escolha fica a critério da comunidade escolar.

Atualmente, está em andamento um plano de reestruturação que pretende estabelecer os conhecimentos e habilidades essenciais que deverão fazer parte dos currículos de todas as escolas, públicas e privadas, da Educação Infantil ao Ensino Médio no Brasil, por meio da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), lançada em 2017 e prevista para ser aplicada em todo território nacional no próximo ano. Nele, a disciplina de língua inglesa é alocada, juntamente com Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, na área de linguagens e suas tecnologias, uma das quatro áreas

⁶ Tal cenário valorizou, historicamente, o "falante nativo", mas no atual contexto da globalização e do inglês como língua internacional, essa valorização tem sido questionada e revista.

de conhecimentos especificadas no texto. Como ainda não foi implantada, não cabe aprofundar sobre o que dispõe o texto. Porém, a reforma do Ensino Médio considera obrigatório as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglesa, consideração com a qual é possível inferir, de certo modo, uma valorização do idioma de LI como LE nas escolas. No entanto, essa obrigatoriedade, ao passo que pode ser lida como valorização da disciplina, é também passível de crítica, justamente por ignorar as especificidades regionais e poder de escolha preconizados em documentos legislativos anteriores, como exposto antes.

Ao longo dessa trajetória de documentos reguladores e orientadores para o ensino, em geral, incluindo a disciplina de LI como LE, especificamente, viu-se que alguns documentos passaram por reformulação e/ou exigiram a criação de documentos complementares. Uma justificativa para tanto diz respeito às críticas recebidas, por exemplo, no que tange a dificuldade de aplicar em âmbito nacional certas especificidades regulatórias. Leffa (2008) alega que a LDB, em relação ao ensino de LE, tem mais aspectos positivos do que negativos, e que o maior impacto do documento está na habilitação para a docência. Porém, para o autor, a sua implementação depende de fatores que vão além dos de ordem econômica, como a vontade política de governantes, e a participação de alunos, pais e professores - a comunidade escolar. Quanto à LDB e os PCN, Bohn (2000) aponta que os documentos foram discutidos e aprovados por um Estado autocrático (isto é, autoritário), ignorando ou limitando a participação de profissionais da educação⁷.

Paiva (2011) observa que existe um preconceito nos PCN para o EF, quando é afirmado que a LE é instrumento de comunicação oral, apenas, de uma pequena parcela da população, ignorando que o inglês, especificamente, se faz cada vez mais presente no cotidiano dos indivíduos, seja por meio das artes, da internet, e do trabalho, por exemplo. Segundo a autora, “a visão determinista do documento exclui qualquer possibilidade de mobilidade social” (PAIVA, 2011, p. 35), e considera lamentável um documento, como os PCN, “reconhecer e aceitar que o professor não domina a língua que ensina sem propor, paralelamente, uma política de qualificação de professores e, ainda, disseminar a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado” (PAIVA, 2011, p. 36). A autora critica, também, “a tentativa de

⁷ A esse respeito, nota-se que tal fato parece recorrente, ao observar-se que a atual reforma do Ensino Médio é outro processo no qual entidades e órgãos diretamente envolvidos com o setor educacional têm tido pouca voz e espaço.

impor o ensino da leitura como única opção possível, ignorando as outras habilidades” (PAIVA, 2011, p. 36). A autora reflete o preconceito que existe em levar o conhecimento da língua inglesa para as classes mais pobres, pois faz parte da cultura do brasileiro considerar a língua inglesa como domínio da elite. Para ela, se a escola não reúne as devidas condições para o aprendizado da língua, cabe ao professor “estimular o aprendiz a ir além” (PAIVA, 2011, p. 39).

Outra questão relevante sobre as críticas acerca dos documentos que teoricamente deveriam nortear a prática docente da disciplina é apresentada por Oliveira (2011). O autor não somente explicita a “incoerência nítida entre o que rezam nossas leis relativas à educação linguística e a crua realidade do ensino de LE em nossas escolas públicas” (OLIVEIRA, 2011, p. 80), como, também, responsabiliza o poder público, nessa questão, afirmando que “o fingimento do poder público não está apenas em ignorar a lei que ele mesmo cria, mas em omitir-se às especificidades da LE e mesmo às peculiaridades da língua e do seu uso em sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 85). Desse modo, observa-se distanciamento e possivelmente falta de interesse (e até mesmo falta de conhecimento da realidade enfrentada nas salas de aula) para a elaboração e revisão dos documentos norteadores, bem como na solução de problemas oriundos de diretrizes muitas vezes impraticáveis.

2.1.2 O ensino de língua inglesa no contexto escolar

A legislação quanto ao ensino de língua estrangeira se destina tanto às escolas públicas como às escolas particulares. As escolas particulares costumam apresentar algumas vantagens no cumprimento dessas legislações, pois possuem, habitualmente, uma estrutura mais adequada, advindas de recursos financeiros próprios. Já a conjuntura da educação básica na escola pública não tem oferecido condições para a implementação dos documentos legais, que parecem não condizer com a sua realidade. Como consequência disso, o ensino de língua inglesa na rede pública tem, com frequência, sido vinculado ao discurso de fracasso.

O discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores

mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível (COX; ASSIS- PETERSON, 2007, p. 10).

Os problemas apontados e discutidos por estudiosos da área⁸ como possíveis causas são recorrentes: destacam-se, entre outros, a carga horária insuficiente para o desenvolvimento da disciplina; a formação debilitada ou insatisfatória do professor; a falta de sequência do conteúdo de um período letivo a outro; o privilégio de uma habilidade (a de leitura) em detrimento de outras; a ideia de que inglês não se aprende na escola; o desinteresse e indisciplina dos alunos; como também, a falta de acesso à informação e recursos de tecnologia. A situação, muitas vezes, parece caótica:

Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. Nela, o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 10).

O idioma se faz presente no cotidiano das pessoas e proporciona acesso a bens sociais, culturais e tecnológicos. Porém, Bohn (2003) argumenta que o histórico do ensino de língua estrangeira tem mostrado que os seus valores para a vida pessoal e profissional dos indivíduos não são facilmente percebidos e integrados aos objetivos educacionais, principalmente em um país no qual as autoridades governamentais, como discutido anteriormente, elaboram políticas educacionais muitas vezes em desatenção ao que os órgãos e profissionais, e a comunidade escolar diretamente envolvida, têm a dizer. A capacidade de compreender e ser compreendido, comunicar-se e negociar sentidos em uma língua estrangeira, como no caso do inglês, tornou-se um requisito básico para vivenciar mais plenamente a realidade globalizada em que nos inserimos. Contudo, questões como a má gestão curricular e deficiências metodológicas (BOHN, 2003) prejudicam ou até mesmo impedem o aprendizado.

Em seus estudos, Bohn reforça que a aquisição da linguagem e o ensino de línguas são processos complexos, devido às variáveis envolvidas. Problemas como

⁸ Para mais estudos acerca das dificuldades do ensino de inglês na rede pública, ver, por exemplo: LIMA, Diógenes Cândido de (Org). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009; e LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

a homogeneidade curricular e a situação em que se encontram as salas de aulas na escola pública (a falta de um ambiente sócio interacional necessário para desempenhar as funções cognitivas na aprendizagem) de alguma forma afetam uma variável central: o professor. O autor levanta questões, para serem abordadas num futuro próximo, quanto ao ensino de inglês nas escolas públicas, dentre elas: a tradicional dualidade de papéis ativo e passivo dos professores e alunos, respectivamente, no processo de ensino-aprendizagem (e como tal dualidade precisa ser revista); a uniformidade dos conteúdos e metodologias ditadas pelos currículos de ensino; o espaço pedagógico, o tempo e as atividades destinadas às aulas; e ainda, a preparação do professor de inglês; entre outros (BOHN, 2003). Em suas considerações, acredita que

a formação de professores pode preparar melhor os profissionais de ensino de línguas, desenvolvendo a sua capacidade de dialogar em vez de instruir; produzir significado em vez de traduzir; amalgamar a LE e língua materna em vez de contrastar; trabalhar em companhia, em vez de determinar o conhecimento a ser memorizado. Com essa flexibilidade e imprevisibilidade, o ensino e a aprendizagem podem se tornar uma experiência valiosa, atraente e aventureira (BOHN, 2003, p. 170-171, tradução nossa).

Leffa (2011) também explora o impacto que o professor e suas condições de trabalho (ou a falta das mesmas) têm no ensino da língua inglesa. O grande problema, segundo o autor, para que a legislação e as devidas medidas sejam efetivamente implementadas e cumpridas é a falta de condições, encontradas principalmente pelo professor, destacando a falta de uma formação mais consistente nos cursos de graduação para se tornar um professor de LE competente, crítico e engajado. Ainda em suas considerações sobre os desafios da LE na escola pública, Leffa indica três “bodes expiatórios” para o insucesso do ensino da língua inglesa, a saber: o governo, o professor, e o aluno. Para o autor, o governo institui leis que limitam o acesso à língua estrangeira e não oportuniza um ensino de qualidade; o professor, muitas vezes, ensina algo que ele mesmo não sabe e/ou não segue uma metodologia adequada; e o aluno se mostra desinteressado pelo conhecimento que é desenvolvido em sala de aula. O trabalho de Leffa apresenta propostas para solucionar o problema, dentre elas: criar uma turma coesa; estabelecer um objetivo em comum; e, conseguir os meios para chegar ao objetivo. Segundo o autor:

A cumplicidade do professor com os alunos envolve compartilhar com eles um objetivo, que não é nem o objetivo do professor e nem o do aluno; é o objetivo da turma. É esse objetivo comum que vai resolver os conflitos e fazer com que as diferenças individuais funcionem em distribuição complementar, vencendo uma a uma as dificuldades que aparecem pelo caminho. [...] Unida a turma em torno de um objetivo comum, resta o último passo: angariar os meios disponíveis numa determinada comunidade para alcançar o objetivo. No caso da língua estrangeira, os meios são os artefatos culturais (livros, recursos de áudio, vídeos etc.) e as pessoas (professor, colegas, amigos etc.) que se podem acionar para aprender a língua (LEFFA, 2011, p. 30).

Embora vemos, conforme Lima (2011, p. 163), na grande maioria, “relatos de insucesso, frustração, desencanto e de completo desprezo e descaso para com o ensino de LE, principalmente na rede pública”, o autor assume uma abordagem mais incentivadora. Lima (2011, p. 160) defende “a proposta de que é possível fazer com que o ensino de inglês nas escolas públicas funcione. Para isso, é preciso que haja atitude, responsabilidade, profissionalismo, compromisso e, acima de tudo, amor por aquilo que nos propomos a fazer”. Diante da proposta de implantação do PNLD a partir de 2011, o autor argumenta que o livro didático sozinho não soluciona os problemas do ensino de língua estrangeira na escola pública (LIMA, 2011, p. 163), e acrescenta que

é preciso acabar com a ideia de que a aprendizagem de língua estrangeira seja um privilégio apenas das classes mais favorecidas que têm condições de pagar escolas particulares, cursinhos livres de línguas e/ou mandar seus filhos para um programa de imersão no exterior. Para isso, é preciso que haja apoio dos órgãos públicos e a elaboração de projetos político-pedagógicos por parte das escolas e dos órgãos públicos que contemplem o caráter educativo do ensino de línguas, tanto na esfera particular quanto na pública (LIMA, 2011, p. 164-165).

Em seu trabalho são apresentados alguns projetos que “têm auxiliado na identificação de problemas no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escolas de rede pública” (LIMA, 2011, p. 166), como também, proporcionado reflexões e meios para solucioná-los, e, ainda, possibilitado uma educação continuada aos professores. Dentre eles, destaca o NAP, da Universidade de Londrina, e o Arado, da Universidade Federal de Minas Gerais, nos grandes centros; e, o Caale, da Universidade do Sudoeste da Bahia, e o Palle, da Universidade Estadual de Feira de Santana, que constituem universidades do interior e fora da

região sul-sudeste. São iniciativas que prestam assessoria aos professores da rede pública, com atenção especial aos que lecionam língua inglesa.

Lima (2011) também organizou uma enquete com a afirmativa: “Ensinar inglês em escola pública não funciona”, destinada aos seus alunos de pós-graduação, e o autor percebe nas vozes dos alunos o que sugerem especialistas da área, ou seja, uma atitude de que o ensino nesse contexto pode, sim, funcionar. Para tanto, é necessário respeito ao professor, motivação por parte do aluno, cursos que qualifiquem o profissional da linguagem, e comprometimento das associações de professores de inglês e profissionais da linguística aplicada, a fim de uma maior valorização do ensino da LE.

É evidente que, para que se tenha um ensino eficiente da disciplina de LI, deve-se disponibilizar ao professor condições de trabalho apropriadas para sua atuação. Também é válido oferecer a LE pautada não apenas no contexto sociocultural imediato, mas contemplar os projetos e aspirações pessoais do indivíduo. E ainda mais, alcançar o reconhecimento popular da disciplina, de modo a obter mais espaço e meios para se adquirir a qualidade necessária. Tudo isso são, certamente, grandes desafios a serem enfrentados, na busca de melhores resultados e aproveitamento do ensino de inglês. Trata-se certamente de um longo processo, porém sem dúvida imprescindível para nossos alunos.

2.2 LITERATURA NA ESCOLA

Muitos autores têm elaborado, sem consenso absoluto, uma definição para a literatura. Embora não caiba aqui fornecer uma definição ou mesmo um panorama sobre esse debate, é importante relembrar algumas premissas básicas. A literatura perpassa a área das artes, é a arte com palavras. O texto literário é fonte de sentidos variados, no qual o leitor pode encontrar inúmeros significados. O conhecimento literário é estético e artístico, é um conhecimento que se distancia da objetividade e revela outras maneiras de compreender o mundo e as relações humanas. A literatura é conhecimento para a vida, e fomenta um conhecimento tão valioso quanto o conhecimento técnico ou científico. É então importante que a literatura exista na vida dos alunos durante e após a escola básica como fonte de aprendizagem. Em vista disso, discute-se, a seguir, os potenciais da literatura na

educação do sujeito, de modo amplo e, posteriormente, na aula de língua estrangeira.

2.2.1 Potenciais da literatura na educação

O texto literário, conforme reconhecido por diversos autores, oferece inestimável contribuição para a formação do ser humano. Para Antonio Candido (1972), a literatura tem uma função principal, de caráter humanizador, que é o de exprimir a pessoa, atuando posteriormente na sua própria constituição, no seu “vir a ser”. O autor descreve a função humanizadora da literatura como atribuição psicológica, formadora e social. Mediante processos que envolvem identificação e reflexão, o leitor do texto literário ali encontra amparo, sentidos e rumos para sua constituição enquanto ser. Assim diz Candido, em sua já clássica colocação:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 182).

Nesse sentido, observa-se um grande potencial da literatura na educação, quando consideramos aquele que deve ser um dos principais papéis da educação, isto é, o de preparar o aluno, emancipá-lo, para a realidade existente além dos muros escolares. Paulo Freire (2011), ao conceber a educação como uma prática antropológica, e afirmando que educar é humanizar, sinaliza uma abertura para o que Candido coloca sobre a literatura: se educar é humanizar, e a literatura humaniza, ela se coloca então como um excelente caminho pelo qual se pode desenvolver a si mesmo, em visões de mundo, qualidades de tolerância e empatia, entendimento de si e dos demais, culminando na emancipação do sujeito como ser crítico e cidadão.

Essa visão é compartilhada por Teresa Colomer (2007). Conforme a autora, há um “valor formativo” na literatura, a partir do qual “o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade” (COLOMER, 2007,

p. 31, grifos originais). Essa formação, diz a autora, ocorre justamente a partir do diálogo construído pelo olhar desses textos que mostram como gerações prévias e contemporâneas pensam o humano (sendo crucial, nesse processo de formação, agregar a contribuição do próprio aluno para esse debate). O caráter de sociabilidade diz respeito ao preparo para esses encontros com outras pessoas e outras mentalidades, especialmente em um mundo que cada vez mais proporciona tais encontros e cruzamentos.

De modo semelhante, podemos lembrar que "uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.13). Sendo a literatura, como demonstrado pelas autoras, o fio condutor desse diálogo, no qual o texto literário promove a descoberta de sentidos (não singulares, não fixos ou pré-determinados, não generalizados ou iguais para todos), evidencia-se novamente o potencial da literatura para a educação - um instrumento de reflexão e entendimento próprio e de realidades variadas. A literatura tem um caráter que gera excitação, uma inquietação, pois diante dela se abrem diferentes leituras do texto, assim como do mundo, e esse contato com o texto literário coopera para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional de seus leitores, contribuindo para a formação de seres humanos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade. De fato, assim coloca Zilberman (2009): "Já que a leitura é necessariamente uma *descoberta do mundo*, procedida segundo a *imaginação e a experiência individual*, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude" (ZILBERMAN, 2009, p. 36, grifos adicionados). Sendo efetivamente viabilizado, o processo com a literatura tornará o aluno melhor preparado para vir a ser e entender sua realidade, inclusive porque a literatura por si *não explica* o mundo, mas ajuda o aluno, que trará sua própria contribuição, para refletir sobre, a entender e construir sua própria versão nesse mundo.

Nesse processo de descoberta de si e do mundo, Zilberman declara:

[...] a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a *intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas*, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Desse modo, à tarefa de deciframento, implanta-se outra: *a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação* (ZILBERMAN, 2009, p. 33, grifos adicionados).

Em perspectiva semelhante, Lajolo (2009) também disserta sobre a leitura em geral, e a leitura de literatura em especial, como um instrumento de preparação do aluno para conhecer as realidades variadas que o mundo apresenta. A literatura na educação assume um papel importante na preparação do sujeito para (sobre)viver. A autora afirma:

Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social (LAJOLO, 2009, p. 105).

Tal argumento diz respeito ao aluno estar apto para responder e agir consciente e ponderadamente em sua sociedade, perante qualquer leitura que encontre, como por exemplo propostas de novas leis ou editoriais persuasivos. Conforme Lajolo explicita⁹:

Textos são construídos por uns (e não por outros) procedimentos de linguagem, são construídos no horizonte de uns (e não de outros) valores, defendem e condenam uns (e não outros) comportamentos. Assim, não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto (LAJOLO, 2009, p. 107).

É evidente, então, a relevância educativa da literatura enquanto potencial de formação do sujeito crítico, um sujeito não ingênuo e facilmente manipulável, e que possa ser um agente de atuação construtiva em seu meio. Ademais, seguindo os postulados de Colomer (2007, p. 29), “a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram” e portanto com a capacidade de agregar para esses debates em seu próprio tempo, estando filosófica e criticamente apto para tanto.

Uma motivação básica para se ensinar literatura, segundo Hansen (2017, p. 142), trata da impossibilidade de conceber a vida sem a ficção. Essa ideia ecoa a bem conhecida asserção de Fernando Pessoa, de que “a literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta”, também popularizada por Ferreira Gullar

⁹ A autora discute, aqui, a leitura de gêneros variados, como notícias de jornal, letras de música e contos de ficção.

como “a arte existe porque a vida não basta” (apud BRAIDA, 2009, p. 188). Existe uma troca simbólica na leitura de textos de ficção, o tempo histórico do texto se faz presente no tempo imaginário e real em que o leitor se situa, de modo que o habilita para uma comparação do mundo fictício com o seu próprio. A leitura de textos literários de outros tempos pode apresentar o contexto em que foi escrito, não como um documento histórico, de fatos, mas pela perspectiva de quem o escreveu. Por isso é importante a leitura de textos de outros autores, com perspectivas diferentes, comparando-os a textos com contextos atuais, numa tentativa de “especificar a particularidade das práticas simbólicas de produção dos discursos literários” (HANSEN, 2017, p. 145). Para o autor, “a ficção é prática simbólica real, social e histórica que não é exterior à história como reflexo” (HANSEN, 2017, p. 147), pois representa os modos, costumes, hábitos de consumo e os discursos do seu tempo. É, portanto, relevante de ser ensinada, sendo capaz de fazer o aluno entender e posicionar-se perante a naturalidade e normalidade culturalmente (e arbitrariamente) dadas.

Sales (2017, p. 300), em discussão sobre a aula de literatura, propõe que cabe ao professor promover o movimento que ele denomina de gesto, “fenômeno por meio do qual nos instalamos nos signos [...] para vivenciarmos o mundo e a linguagem”. Esses signos devem estar “em rotação”, em uma “‘máquina do mundo’ às avessas” perante a qual os alunos responderão não de modo padronizado, mas com “inquietação, vertigem, desejo, dúvida” (SALES, 2017, p. 302). Nesse processo, os componentes do texto literário (seus aspectos formais e de significação) devem ser articulados sem hierarquias, para que o aluno efetivamente se aproxime da obra, e “perceba que a literatura não está falando de coisas distante dele no mundo. E que ele, muito provavelmente, é, junto à literatura, a matéria-prima trabalhada em sala de aula” (SALES, 2017, p. 301). Aqui, percebe-se como a literatura colabora na compreensão e construção de mundo do leitor, e do próprio leitor, pois a aula conduz para a abertura de instabilidades, incertezas e a paixão que fazem o texto literário melhor aproveitado (SALES, 2017, p. 299). Na sala

Um estudante, ao acompanhar um curso de literatura, diferentemente do que ocorre ao se dedicar a um curso de álgebra, não deve sair instrumentalizado para reproduzir algo (um procedimento que seja), mas sim, em alguma medida, deve sair da aula com alguma coisa modificada em sua matriz de sentidos (que é sua forma de olhar para o mundo e vivê-lo) (SALES, 2017, p. 300).

O autor comenta a necessidade de se buscar diferentes justificativas para a literatura na educação. As mesmas podem ser de caráter “nobre” como “a de ensinar a ler, a de conhecer o outro, de capturar diferentes formas e momentos históricos, a de se engajar em algo, a de se humanizar etc. etc.,” e justificativas de teor utilitário (SALES, 2017, p. 304). É evidente que alguns desses aspectos, como a humanização e o conhecimento do outro, discutidas neste capítulo a partir de outros autores, são ganhos inestimáveis que podem advir do trabalho com o texto literário na educação. Contudo, o que o autor chama atenção (no que se constitui uma crítica às instituições e sua preocupação com índices de qualidade e a cientificidade), é que o texto “simplesmente” pode “nos fazer sentir, pensar, rir, chorar, ter vontade” (SALES, 2017, p. 304). E de fato, se a literatura nos desperta essas reações, e promove esse encontro da pessoa consigo mesma, seria inconcebível a educação que não abrigasse a literatura, especialmente em movimentos abertos, livres, respeitosos e imprevisíveis. O potencial da mesma para afinar nossos próprios sentimentos e sensibilidades não pode ser separado do propósito da educação, de nos ajudar a construirmos a nós mesmos.

Considerando-se os múltiplos potenciais da literatura na educação, discutidos até aqui, observa-se que a legislação vigente reitera sua importância: "faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura" (BRASIL, 2006 p. 55). Em síntese, letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), ou seja, uma resposta de cada leitor, em uma ação contínua de fazer sentido da leitura, mediante o universo particular e as condições para essa apropriação do texto e suas significações. Conforme consta nas OCNEM, "o letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais" (BRASIL, 2006 p. 80). Desse modo, "devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola" (COSSON, 2011, p. 23). Para Cosson, o letramento literário precisa acompanhar as três etapas do processo de leitura, por um lado, e o saber literário, de outro. Utilizando-se da distinção que Halliday faz em relação a aprendizagem da linguagem, para o autor

a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática literária proporciona aos seus usuários (COSSON, 2011, p. 47).

Segundo o autor, as aulas tradicionais de literatura se utilizam das duas últimas, ignorando a primeira, da qual deveriam partir as atividades envolvendo literatura na escola. “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2011, p. 47). A desatenção ao potencial de experimentação do mundo através da literatura é alarmante justamente por minar grandes possibilidades que a literatura oferece na educação, conforme discutido anteriormente, como a compreensão de outras realidades e sujeitos, que promoveriam, simultaneamente, uma melhor compreensão de si e humanização do aluno.

Visando uma práxis docente que abrigasse também esse tipo de saber, o autor propõe a sequência básica de letramento literário, que ele divide em quatro etapas. Inicia-se com a motivação, que consiste em preparar o aluno para receber o texto, especialmente com dinâmicas atentas às temáticas da obra. Essa fase busca, de forma lúdica, incitá-lo à leitura. Na sequência vem a fase de introdução, com uma apresentação do autor, do texto e, brevemente, das principais informações da obra. A próxima etapa seria então a leitura do texto, que deve ser acompanhada pelo professor, esclarecendo possíveis dúvidas dos alunos; e, por último, a interpretação, a qual Cosson ressalta que os alunos tenham a oportunidade de fazer reflexões sobre a obra lida – momento interior (decifração) –, e relacioná-la a fatos de suas vidas – momento exterior (materialização). O autor apresenta, ainda, a possibilidade de expandir o trabalho de sequência apresentado anteriormente, que possuem as mesmas etapas, porém, na sequência expandida há dois momentos de interpretação: o primeiro é a compreensão global do texto, e o segundo é o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente aos propósitos do professor em um dado contexto de ensino, considerando a realidade e os interesses e necessidades dos alunos.

Em resumo, um ensino eficaz de literatura promove um conhecimento de si e do mundo para o aluno, adquirindo capacidade para refletir sobre a literatura e a vida, em sentidos amplos e variados. Dessa forma, aprimora e amplia o seu horizonte de valores, bem como o conhecimento de sua nova condição de leitor e de sua visão crítica, tanto numa percepção estética quanto ideológica. A literatura, como vimos, humaniza, promove cidadania e empatia, prepara para o encontro com outras pessoas e realidades, prepara para o encontro com diferentes textos e seus propósitos e, em meio a tantos potenciais, evidentemente colabora nos complexos processos de vir a ser e emancipação da pessoa para a vida.

No item seguinte são tratados os potenciais da literatura para o ensino da língua inglesa, direcionando a discussão para o campo mais próximo possível da pesquisa realizada.

2.2.2 Ensino de inglês com literatura

A presença do texto literário no ensino de línguas possui uma trajetória flutuante, que inclui momentos de valorização e relevância, assim como de desprezo. A literatura teve sua importância observada no ensino de inglês como LE ou segunda língua (TESL e TEFL) no início do século XX, conforme Maley (2005). O autor reporta que ela chegou a ser considerada irrelevante, eventualmente, quando o foco do ensino passou a ser “a produção em massa de grandes números de usuários funcionalmente competentes na língua” (MALEY, 2005, p. 180, tradução nossa).

Contudo, o autor demonstra também que, embora ainda haja opiniões opostas nessa questão (em especial no nível universitário, segundo o autor), mais recentemente houve uma reabilitação gradual da literatura e seu valor para o ensino de línguas (MALEY, 2005). Para o autor, esse progresso é resultado de vários fatores. Entre eles, o autor cita um debate sobre como a literatura se constitui; o seu potencial para promover sensibilidade e entendimento; e também o reconhecimento da ocorrência generalizada de dispositivos literários - como o paralelismo, a rima, o ritmo e a metáfora - em textos que nem sequer eram escritos como textos literários. Soma-se, ainda, a visão de que o texto literário amplia a variedade de discursos e textos a que os alunos podem acessar, especialmente em contextos pós-modernos que ampliam o cânone tradicional, e agregam “escrita feminista e gay, gêneros como

policial e horror, e - mais notavelmente - , as novas literaturas sendo desenvolvidas em países como Índia e Singapura” (MALEY, 2005, p. 181, tradução nossa).

Segundo Maley (2005), o crescente interesse pela literatura talvez seja uma manifestação da propagação de noções paralelas, como a inteligência emocional. A literatura é reflexo de pressupostos e práticas culturais. Ela pode constituir a base para uma análise crítica da distribuição do poder, refletida em questões como o papel dos homens e das mulheres na sociedade, questões do consumismo e a distribuição desigual de riqueza e pobreza, por exemplo. Mais que isso, presta-se a investigar semelhanças e diferenças entre o eu e os outros, como para a consciência e compreensão "do outro" (KRAMSCH, 1993 apud MALEY, 2005). Segundo o autor, para trabalhar literatura com alunos de idiomas, os professores precisam estar conscientes de suas crenças sobre diferentes tipos de literatura, e saber o quanto suas crenças podem ter sido moldadas pela preferência pessoal e/ou social. O interesse por determinado texto pode surgir tanto pela expectativa individual como cultural, mas para que seja escolhido para ser trabalhado, deve atender expectativas compartilhadas (MALEY, 2005).

As razões para estudar a literatura no ensino de LE, segundo Carter e Long (1991 apud AEBERSOLD; FIELD, 2008, MALEY, 2005), implicam um conjunto de metas ou objetivos para o aluno, basicamente seguindo uma das seguintes opções (ou uma combinação das mesmas): o modelo cultural, o modelo de linguagem e o modelo de crescimento pessoal. Segundo a proposição de Carter e Long, o modelo cultural ajuda os alunos a “apreciar e entender outras culturas e ideologias diferentes da sua própria no tempo e espaço, e a perceber tradições de pensamento, sentimento e forma artística” (CARTER; LONG, 1991, apud MALEY, 2005, p. 182, tradução nossa). O modelo de linguagem, por sua vez, defende o desenvolvimento de habilidades linguísticas através do estudo de textos literários autênticos, promovendo competência linguística sobre padrões e estruturas. Já o modelo de crescimento pessoal ajuda os alunos a "conseguir um engajamento" com o texto e desenvolve o prazer dos alunos em ler enquanto crescem como indivíduos (CARTER; LONG, 1991 apud AEBERSOLD; FIELD, 2008, p. 157).

Aebersold e Field (2008) também trazem uma lista geral de razões para usar textos literários especificamente no contexto de ensino de idiomas. Tal lista incluiria vantagens como: promover a compreensão cultural; melhorar a proficiência linguística; dar aos alunos experiência com vários tipos de texto; proporcionar

leituras animadas, divertidas e de alto interesse; personalizar a sala de aula, concentrando-se nas experiências e necessidades humanas; e ainda, proporcionar uma oportunidade de reflexão e crescimento pessoal. Para as autoras, um aspecto que o professor deve considerar nas escolhas dos textos é o nível do idioma. A proficiência linguística dos alunos será um fator determinante, pois um texto muito difícil certamente não será a melhor escolha para promover o gozo e o crescimento através da leitura (AEBERSOLD; FIELD, 2008). Aliada ao domínio do idioma, também é crucial que as temáticas da obra sejam de interesse para a motivação da turma. Para Maley e Duff (1989, apud MALEY, 2005), o texto literário pode motivar o aluno pela sua não trivialidade e potencial de temáticas que cruzem fronteiras, além das interpretações abertas que fomentam conversação e debates.

É importante lembrar que autores que falam na literatura na aula de idiomas, como Aebersold e Field (2008), com frequência, não consideram que a tarefa seja que os alunos estudem literatura, propriamente dita. Ao invés disso, o objetivo seria que se planeje lições em torno de obras literárias que irão desenvolver a aprendizagem de línguas ao mesmo tempo que envolvam os alunos na aula.¹⁰ Cumpre esclarecer aqui que esse envolvimento não é somente para uma melhor participação discente, e sim em atenção à lista de vantagens que as autoras apresentaram como ganhos do uso do texto literário, como demonstrado no parágrafo acima.

Hismanoglu (2005) reitera a posição favorável que a literatura adquiriu mais recentemente na aula de idiomas. Conforme o autor declara, “o papel da literatura como um componente básico e fonte de textos autênticos do currículo linguístico, mais do que um objetivo definitivo do ensino de inglês, tem ganho impulso” (HISMANOGLU, 2005, p. 53, tradução nossa). O autor traz as contribuições de Collie e Slater (1990), especificamente, que determinam que a literatura na aula de idiomas provê material autêntico de qualidade, enriquecimento cultural e envolvimento pessoal. Hismanoglu (2005) também retoma algumas das vantagens listadas por Maley (1989), como a variedade de assuntos que a literatura oferece, a universalidade de temas das obras, o poder sugestivo dessas obras, e a riqueza sociolinguística, entre outros.

¹⁰ Segundo as autoras, quando se opta por usar literatura na aula de idiomas, deve ser para “ensinar língua e engajar os alunos” (AEBERSOLD; FIELD, 2008, p. 156, tradução nossa).

Outro dos potenciais de se incluir literatura nas aulas de LE, segundo Hismanoglu (2005), é para desenvolver as habilidades básicas de linguagem (*reading, writing, listening e speaking*) que são parte integrante do uso da linguagem oral e escrita, ao mesmo tempo que esse processo ocorre a partir de um material de enriquecimento cultural e pessoal como o literário. Nesse sentido, o autor delinea alguns benefícios do texto literário para cada uma dessas habilidades. Quanto à leitura, os professores devem adotar uma abordagem dinâmica, centrada no aluno, para uma compreensão primeiro a nível literário e depois inferencial em relação à configuração, personagens e o enredo, e que posteriormente segue para trabalho colaborativo em um nível pessoal. É nesse momento que a leitura estimula o pensamento imaginativo dos alunos (HISMANOGLU, 2005, p. 57). A literatura pode ser considerada um modelo motivador e rico para a escrita, também, de modo que os alunos podem: reescrever as passagens para praticar algumas estruturas gramaticais; ser motivados à completar algumas frases sobre o texto; e ser direcionados para resumir ou parafrasear o texto com suas próprias palavras, tarefas que também estimulam a personalização, criatividade, e resolução de problemas. Quando a literatura oferece material para a escrita, ela possibilita aos alunos agir “criativa, livre e criticamente” (HISMANOGLU, 2005, p. 58, tradução nossa).

Dando sequência, a literatura igualmente pode ser benéfica para as habilidades de audição e fala, de vários modos. Hismanoglu cita a leitura alta do texto para melhorar a pronúncia, por meio de interpretação e improvisação de papéis (a dramatização sem roteiro), e ainda, discussões e debates que são gerados a partir da obra. Para o autor, é através da literatura que os alunos ampliam seus horizontes, familiarizam-se com outras culturas e, portanto, desenvolvem sua competência comunicativa intercultural, aprendendo a ver o mundo a partir de diferentes perspectivas. Tudo isso resultaria em outras qualidades desenvolvidas, como empatia, tolerância e respeito.

Hismanoglu ainda faz algumas considerações quanto aos benefícios do uso de diferentes gêneros literários para o ensino de idiomas. Pelo uso de figuras de linguagens (ironia, metáforas, símile, etc.), a poesia pode apresentar diferentes regras de gramática, sintaxe, e tende a desencadear facilmente diferentes interpretações, sentimentos e pensamentos. A poesia é um dos meios mais eficazes para explorar questões culturais, diz o autor, e acrescenta: “a poesia abrange tantos elementos culturais – alusões, vocabulário, expressões idiomáticas, tom –, que não

são facilmente traduzíveis para outra língua” (SAGE, 1982, apud HISMANOGLU, 2005, p. 61, tradução nossa). O gênero conto, por sua vez, fornece “um mundo de maravilhas e mistérios” (HISMANOGLU, 2005, p. 62), por meio do qual os alunos podem explorar diferentes culturas e diferentes grupos de pessoas, além de desenvolver habilidades analíticas cognitivas. Esse gênero, conforme o autor, é usualmente de leitura mais fácil e curta que outros gêneros (HISMANOGLU, 2005, p. 61), além de promover uso da criatividade e da leitura além do nível superficial.

Os benefícios do uso do teatro para o ensino de idiomas se baseiam, na visão do autor, na comunicação entre estudantes, aumentando a compreensão para os aspectos verbal e não-verbal da língua alvo. Há uma abertura para aulas mais “coloridas, motivadoras e interessantes” (HISMANOGLU, 2005, p. 63), pois na encenação e recriação de eventos sociais, as aulas com teatro provocam a empatia e, como consequência, o respeito e a cooperação coletiva. Por fim, o romance, muitas vezes, introduz a vida real como cenário e amplia a chance de identificação do leitor com as emoções dos personagens, o que pode levar ao aluno entender a si mesmo melhor (HISMANOGLU, 2005, p. 64). O romance também desenvolve a imaginação e o pensamento crítico, permite ao aluno ir além do que está escrito (como em outros gêneros), e mergulhar no que se entende, além de ser uma maneira eficaz de desenvolver vocabulário e habilidades de compreensão de leitura.

A literatura no ensino de idiomas é o foco de Elhess e Egbert (2015), que contribuem para a discussão a partir de uma alternativa em sala de aula muito específica, que é o uso de “círculos literários” na aula de idiomas. Os autores definem o círculo literário como “uma espécie de clube do livro” na sala (ELHESS; EGBERT, 2015, p. 13). De modo mais elaborado, seria “uma atividade em que membros se encontram para discutir e reagir a um livro que todos estão lendo” (DANIELS, 2002, apud ELHESS; EGBERT, 2015, p. 13, tradução nossa). Nesse tipo de atividade, a centralidade está nesses membros e não no professor, sendo que cada membro recebe uma tarefa diferente. Enquanto um aluno irá preparar questões sobre a obra, outro poderá explorar os símbolos, e um terceiro oferecerá desenhos de sua própria interpretação, para o debate posterior. Elhess e Egbert apontam como benefícios do uso de literatura na aula, a partir desses círculos, os seguintes: melhoria na habilidade de compreensão, aumento de responsabilidades e motivação, promoção da discussão colaborativa e aberta, maior envolvimento do aluno, entre outros.

Finalizando essa seção, é vital comentar que é desafiador encontrar materiais teóricos no tópico específico do uso de literatura na aula de idiomas. Certamente há muitos outros estudos na área, porém são de difícil acesso. Por fim, reitera-se que a dificuldade em achar materiais no tópico (especialmente considerando ensino de inglês no Brasil) nitidamente demonstra como a questão do uso de literatura na aula de inglês ainda merece melhor aprofundamento e expansão.

3 APORTE PARA A INVESTIGAÇÃO

Este estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de um trabalho de campo, para posterior análise e tratamento (isto é, interpretação) dos dados gerados. Em síntese, foram pesquisados os impactos do Pibid Inglês com Literatura nas aulas de língua estrangeira em escolas públicas, sob a ótica dos professores regentes envolvidos. Para Bortoni-Ricardo (2008, p.42), "é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos". Desse modo, durante a fase exploratória foram selecionadas e organizadas teorias sobre o contexto e o tema pesquisados, para dialogar com as posteriores análises, provenientes das respostas recolhidas no trabalho de campo. A autora comenta, ainda, que "as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo" (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32). Levando em consideração a importância do ambiente escolar, a pesquisa qualitativa trata com profundidade este cenário, não como espaço de generalizações, com supostas representatividades de outros contextos, mas como espaço para reflexão e teorização sobre o assunto examinado.

Para apurar um pouco mais o conceito de pesquisa qualitativa, Minayo (2002, p.21-22) esclarece que tal tipo de pesquisa

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A autora atenta para a direção da pesquisa qualitativa, como sendo mais adequada para os estudos de relações sociais, pois gera reflexão, diferente da pesquisa quantitativa, que preza pela objetividade. Esta pesquisa se realizou a partir de um número restrito de participantes, o que possibilitou explorar atentamente o cenário

recortado para a análise. Para Minayo (2002, p.25), "a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular". A autora denomina esse ritmo como ciclo da pesquisa, "um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações" (MINAYO, 2002, p.26). Esse processo de trabalho é dividido em etapas, sendo: a) fase exploratória, elaboração do projeto de estudo; b) trabalho de campo, fase de verificação de hipóteses e organização de teorias; e c) tratamento do material, que é subdividido em: ordenação, classificação e análise propriamente dita.

Essa última fase "conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição" (MINAYO, 2002, p.26). Foi a partir dessas etapas que este trabalho de pesquisa foi ganhando corpo, e justamente pelo potencial de teorização, citado por Minayo, que foi identificada a adequação de uma abordagem qualitativa no estudo aqui proposto: a partir do que foi colocado pelos três participantes da investigação, encontra-se espaço para reflexões sobre a temática, em teorizações que possam ser aproveitadas por outros pesquisadores e docentes.

Esta pesquisa investigou os impactos do Pibid no ensino de língua inglesa com uso de textos literários, pela perspectiva dos professores regentes das turmas contempladas com o programa. Especificamente, foram investigados se houve a) motivação dos alunos, b) dos próprios professores, e c) aprendizagem do idioma, por parte dos alunos, pela perspectiva desses docentes. Os sujeitos participantes são professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná, e lecionam a disciplina de LI nos Ensino Fundamental e Médio em colégios que são referências na cidade de Curitiba. Por meio do Pibid, esses professores receberam universitários nas suas aulas, que estão em formação para a prática docente, no caso os pibidianos, e acompanhavam a dinâmica do encontro desses com os seus alunos.

Os procedimentos para conduzir esta pesquisa consistiram na elaboração de revisão literária pertinente ao tópico, seguida de elaboração de instrumentos, coleta e análise dos dados. Os dados gerados se referem aos discursos de professores que receberam em suas turmas o trabalho de ensino de Inglês com Literatura, realizado pelos estagiários do Pibid – alunos da UTFPR, pelo período em que estiveram envolvidos com o programa, compreendendo, em média, os anos de 2014 a 2017. Ao total são investigados os dados relacionados a três professores de escolas públicas que atuaram em parceria com o Pibid por, pelo menos, quatro anos. A participação dos professores no Pibid ocorreu por meio de seleção em edital, e os três professores participaram do programa até o seu encerramento.

Aos participantes foi mantido o anonimato, e foram referenciados como professor 1, 2 e 3. O professor 1 é formado em Letras Português/Inglês há 15 anos e desde então atua na escola pública. Nesse período cursou duas especializações, uma em Ensino de Língua Estrangeira e outra em Arte e Educação. O professor 2 atua no ensino público há 18 anos, graduou-se em curso equivalente para o exercício da função nos Estados Unidos em 1990, formando-se, posteriormente, em Direito e, ainda, cursou pós-graduação em Magistério Superior. O professor participava do PDE, programa oferecido pelo Estado do Paraná, e após a sua conclusão, o interesse em continuar no meio acadêmico fez com que buscasse a participação no Pibid. O professor 3 formou-se em Letras Português/Inglês em 1999, atua no ensino público desde 2003, e possui duas especializações, uma em Magistério Superior e outra em Metodologia da Língua Inglesa.

A geração de dados para análise se realizou com dois instrumentos principais, a saber: um questionário dissertativo inicial, igual para os três docentes e, a partir das respostas ao mesmo, uma entrevista específica preparada para aprofundamento dos dados de cada um dos professores. Da entrevista, dois professores aceitaram que a conversa fosse gravada em áudio, no smartphone do pesquisador, e um professor preferiu que suas respostas fossem anotadas, auxiliando o pesquisador na elaboração e desenvolvimento das respostas dadas. Redefinindo a fase exploratória da pesquisa, também foi utilizado um instrumento adicional, o qual constituiu em conversas complementares (via aplicativo de celular),

especificamente para uma melhor elucidação de aspectos das respostas. Esse último instrumento não estava previsto inicialmente, mas se mostrou necessário, à medida em que a análise foi se difundindo.

A análise de dados se deu por meio da triangulação dos discursos observados nos instrumentos que foram aplicados com os participantes. "A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. [...] Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria" (BORTONI-RICARDO, 2008, p.61). A triangulação colabora na validação das informações coletadas, uma vez que dá uma visão mais holística da contribuição dada pelo participante. Não se baseia em um discurso, apenas, mas busca cruzar os discursos do mesmo participante (no caso deste estudo, obtidos por questionário, entrevista e conversas adicionais via aplicativo) para garantir mais consistência, para verificar com mais amparo o que ele realmente pensa.

Assim, em atenção aos objetivos de entender, pela perspectiva dos professores, os impactos do Pibid com uso de textos literários nas aulas de inglês, especialmente no que tange questões de motivação e aprendizagem, o estudo foi realizado com coleta de diferentes discursos. A seguir, apresentam-se os dados obtidos e respectiva discussão dos mesmos.

4 O PIBID EM AÇÃO: RESULTADOS E ANÁLISE

Este capítulo traz os dados gerados pela pesquisa devidamente discutidos a partir de diferentes eixos, conforme estipulado na introdução. O primeiro eixo trata da percepção dos professores regentes no que tange a motivação e envolvimento dos seus alunos nas aulas do Pibid. A segunda seção aborda a motivação desses próprios professores, na sua prática diária, a partir de seu contato com as propostas de trabalho dos pibidianos e vivência com os mesmos nas aulas por eles ministradas (já que os pibidianos apenas ministram aulas com a presença do professor regente da turma). A seção seguinte discute o impacto do Pibid no que se refere aos resultados de aprendizagem do idioma alvo, com o uso de literatura na aula. Por fim, é dedicada uma quarta seção para outras questões relevantes surgidas na geração de dados.

4.1 MOTIVAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Esta seção discute o relato dos professores sobre a motivação e o envolvimento dos alunos nas aulas de inglês com uso de literatura, lecionadas pelo pibidianos. É válido lembrar, rapidamente, que a motivação dos alunos foi definida, para os propósitos deste estudo, como um processo que engloba esforço, vontade e atitudes favoráveis, conforme Gardner (1985), e que se relaciona com a ação dos alunos diante do que ocorre na aula. Em geral, observa-se nas respostas dos professores que o programa foi muito bem aceito pelos discentes, despertando um maior interesse e, da mesma forma, um aumento das suas participações nas aulas. Algumas “técnicas” ou “estratégias” (expressões usadas pelos professores), serviram para fazer com que os alunos se expressassem nas aulas, gerando, conseqüentemente, um novo apreço às aulas de inglês, e, neste caso, não apenas para o idioma, mas, também, para a literatura. Vamos olhar com mais detalhes essas questões.

O professor 1 comenta que os alunos que não eram contemplados com o projeto (isto é, alunos das outras turmas deste professor, que não experimentaram aulas do Pibid) o questionavam o porquê deles não terem aula com “aqueles

professores”, no caso, os pibidianos. Isso é um indicativo claro não somente da boa aceitação dos alunos do trabalho com literatura dos pibidianos, como também da curiosidade e interesse por aqueles não diretamente envolvidos com o Pibid. Estes não envolvidos no programa, de algum modo (provavelmente através de relatos de seus amigos, estudantes das turmas com atuação de pibidianos), tomavam conhecimento dessas aulas, especialmente de um modo elogioso, a ponto de também quererem experimentar essa proposta. Esse professor acredita que a maneira que os pibidianos abordavam a literatura, de modo sistematizado, despertava o interesse dos alunos para os conteúdos, e isso auxiliava na sua motivação, que por sua vez contribuía para fixação, assimilação e, conseqüentemente, aprendizado do que estava sendo trabalhado. Nota-se o vínculo estreito entre motivação e aprendizagem, considerando a definição de motivação como envolvendo atitudes positivas para aprender.

Como o trabalho dos pibidianos eram, em sua maioria, elaborados conforme a sequência – básica ou expandida, a que o professor se refere como “modo sistematizado” – pode-se inferir a esta fala do professor 1 que o trabalho com o texto literário, por meio do método proposto por Cosson (2011) discutido na seção 2.2.1, tem efeito na sala de aula, mesmo que para o ensino da língua inglesa (ao invés do ensino de literatura, propriamente dita). Segundo o professor, os alunos mostraram-se motivados para o aprendizado e para as novas metodologias de ensino trazida pelos pibidianos. A forma de trabalho dos pibidianos, com literatura para ensinar inglês, e seguindo as etapas de Cosson, que envolvem incitação, introdução, interpretação, etc, significava uma nova forma de ter aulas, e isso era atraente e instigante.

Conforme informa o professor 1, houve envolvimento e comprometimento durante as aulas e na realização das tarefas. Um bom exemplo disso foi o trabalho realizado com o livro *The Hunger Games*, associado ao conteúdo do *simple past*. Toda a criatividade na elaboração das tarefas e a condução das aulas fizeram com que os alunos se interessassem mais pela aula. Ao invés de trabalhar de modos genéricos e descontextualizados (como um simples “*fill in the blanks*”), ou focados em um material didático não específico aos interesses da turma, o conteúdo foi

ministrado mediante o que era efetivamente do universo de interesse dos alunos diretamente envolvidos, ou seja, a partir de um livro de literatura que eles gostavam. O uso da literatura durante as aulas de inglês trouxe uma motivação e um novo olhar para a disciplina, pois os alunos perceberam que podem usar inglês para se comunicar sobre o que gostam. Os alunos, então motivados, se envolveram, valorizaram e participaram das atividades de *speaking* e *games* propostas pelos pibidianos. Esse tipo de resultado foi semelhante no discurso dos três professores, isto é, todos perceberam efeitos positivos de motivação em seus alunos.

Os três professores já faziam uso de textos literários nas suas aulas, mas a maneira que os pibidianos trabalharam a literatura, procurando atender aos gostos dos alunos, cooperou e muito para o envolvimento e participação deles nas aulas. O professor 3 lembrou de propostas, em especial uma que abordava o texto *The raven* (O corvo) de Allan Poe, e de outras em que foram trabalhados temas, em diferentes textos de diferentes autores, e os alunos ansiavam pelos textos e atividades que seriam trazidos nas aulas seguintes. O professor 3 relata que: “Os pibidianos aplicavam um questionário e através das respostas dos alunos trabalhavam temas de interesse deles, isso gerava motivação para as suas participações nas aulas”. Sabendo que sua voz seria levada em conta, os alunos tinham mais entusiasmo para manifestar seus interesses, e havendo trabalho de textos que os interessavam, eles participavam melhor das aulas. Percebe-se, por meio dessa observação, um atendimento ao modelo de crescimento pessoal, conforme propõem Carter e Long (1991 apud AEBERSOLD; FIELD, 2008), já que a prática utilizada pelos pibidianos conquista o envolvimento dos alunos com o texto literário, além de promover o prazer na leitura e proporcioná-los o crescimento como indivíduos, conforme discutido nos postulados teóricos, no capítulo 2.2.

Isso foi observado, também, pelo professor 2, pois anteriormente ao encontro com o Pibid, esse docente trabalhava textos de que gostava, sem atentar ao gosto/preferência dos alunos, e pensando exclusivamente no que ele próprio julgava interessante. Houve momentos em que trabalhou textos, ou partes deles, que abordavam o contexto do conteúdo que estava sendo trabalhado em outras disciplinas, como exemplo, *O diário de Anne Frank* para contextualizar o cenário da

Segunda Guerra em conjunto com a disciplina de História. Porém, para ele, atender ao gosto dos alunos cooperou muito para que eles prestassem atenção, participassem e se envolvessem mais nas aulas. Se surgiam comentários de alunos que não tinham o seu gosto/preferência atendido, o professor argumentava que nesse primeiro momento era atendido a escolha de uma maioria, mas que em outro momento, poderia vir a trabalhar textos que os demais alunos se identificassem também. Isso servia para mostrar aos alunos que era preciso respeitar as decisões, pois era feito de modo democrático. Em suma, a abertura para os interesses e gostos dos alunos (no lugar de mera imposição do professor), contribuiu positivamente para o engajamento de todos.

A esse respeito, pode-se verificar que a motivação surgiu por atender os interesses dos alunos por meio dos temas abordados e textos trazidos, seja pela dimensão ideológica, afetiva, alguns dos aspectos que devem ser apontados, conforme Lajolo (2009), entre outros, gerando uma identificação ou, em alguns casos, um contraste da sua visão de mundo com o mundo literário. Isso acaba por promover, como discutido na seção 2.2 deste trabalho, um conhecimento de si e do mundo para o aluno, como também, a capacidade de reflexão sobre a literatura e a vida. A decisão em ouvir os interesses dos alunos se mostrou muito importante no desenvolvimento das aulas, contribuindo, por assim dizer, com o sucesso na aplicação do projeto.

O professor 3 levanta outro ponto interessante sobre motivação. Ele acredita que apenas o fato desse contato, entre alunos e os professores-estagiários (pibidianos), em si, auxilia para gerar uma motivação nas aulas, pela simples mudança na rotina de estudos deles. O trabalho dos pibidianos era paralelo ao do professor, isto é, das duas aulas semanais destinadas à disciplina, uma era reservada aos pibidianos e a outra para o professor regente. Os alunos o questionavam quando os pibidianos voltariam para uma nova regência, ficavam ansiosos pelas suas voltas, e o professor percebeu que houve um aumento de motivação, um maior envolvimento e participação dos alunos nas suas aulas, após as intervenções do Pibid. A quebra de rotina gerada simplesmente pela mudança de *quem* rege a aula é um fator que pode incitar mais *atenção* dos alunos, justamente

pelo cenário de ensino diferente. Porém provavelmente essa mudança de pessoa, isoladamente, não é fator que resulta nas atitudes positivas necessárias para a motivação, conforme a definição de motivação apresentada. Para efetiva motivação dos alunos (e não meramente maior atenção nas aulas), é preciso mais, e argumenta-se que, justamente, o trabalho especificamente com a literatura, e dos modos em que foi feito, contribuiu para que se atingisse tal motivação.

O professor 2, como os demais, lamenta o encerramento do programa, e diz que os alunos questionaram sobre o seu encerramento e, assim como eles, sentiram a falta do trabalho do Pibid nas suas aulas de inglês. O professor diz que procura aplicar atividades interessantes, de modo que os alunos sejam motivados nas suas aulas também. "Eu sempre tentei tornar a aula um momento prazeroso, mas acredito que o Pibid com literatura foi um diferencial, a motivação era maior que nas minhas aulas que não apresentavam esse enfoque". A frase do professor corrobora com a afirmativa de que as aulas de inglês com literatura cooperaram para um aumento de motivação dos alunos para com o idioma e, conseqüentemente, para com a disciplina também.

4.2 MOTIVAÇÃO DOS PRÓPRIOS PROFESSORES

Nesta seção é realizada uma discussão a partir do relato dos professores sobre a sua própria motivação, a sua percepção quanto às aulas de inglês com literatura, de como a proposta e, de certo modo, os pibidianos podem ter trazido estímulos para a sua carreira docente. No geral, os professores se manifestaram positivamente em relação ao trabalho junto ao Pibid, e de como os trabalhos foram propostos e executados pelos pibidianos, tendo impactos proveitosos para sua própria prática. Vamos expandir esse ponto, no que segue.

Como dito anteriormente, os três professores já faziam uso de textos literários nas suas aulas, e são categóricos ao dizer que a maneira que os pibidianos trabalhavam com literatura os inspirou para o planejamento de suas próprias aulas. Na fala do professor 1, "toda a criatividade na elaboração das tarefas e condução da aula, fez com que os alunos se interessassem mais pela disciplina e assimilassem

mais o conteúdo proposto". As técnicas utilizadas pelos universitários geraram um novo olhar para o trato com a literatura. Conforme o professor 3, os pibidianos eram muito criativos no trabalho com o texto literário, e isso inspirou o seu trabalho nas turmas que não eram atendidas pelo Pibid. O professor 1, por exemplo, comenta que enquanto os estagiários do programa aplicavam as atividades, pôde reavaliar a sua prática pedagógica e replanejar a maneira que expunha os conteúdos, aplicando, posteriormente, muitas vezes, as atividades criadas e propostas pelos pibidianos, nas turmas que não eram contempladas pelo programa. O professor relatou que realizou um trabalho por meio do livro do personagem *Shrek* com os alunos; ele não especificou a atividade, mas atentou para o fato de que o personagem talvez fosse impensado anteriormente para alguma abordagem. Embora este seja um personagem mais reconhecido no cinema e não na literatura, o tipo de trabalho com personagem feito pelo professor foi inspirado no trabalho com personagens feito pelos pibidianos usando textos literários, que envolviam com frequência tarefas como criação de um perfil com os atributos do personagem, atendendo, também, a preferência dos alunos.

Nesse mesmo ponto, o professor 2 diz que costumava trazer textos do seu próprio interesse mas que, após as regências dos pibidianos, viu-se na necessidade de trabalhar textos de horror/suspense para atrair o interesse do aluno, temas que antes eram evitados, pois não lhe agradavam. Observa-se que o professor aprendeu sobre sua própria turma justamente a partir do trabalho dos pibidianos, que investigaram com um questionário os interesses dos alunos. Essas intervenções, atendendo novos gêneros (horror e suspense), motivaram o professor a rever os seus conceitos em relação a esses, e outros gêneros literários antes evitados, despontando novas possibilidades para o trabalho com a literatura nas aulas de inglês. A partir do exposto, pode-se inferir o que Leffa (2011) postula sobre a cumplicidade do professor com os alunos, pela qual se trabalha um objetivo em prol da turma. Nota-se, também, a ideia do aluno como matéria-prima a ser trabalhada junto à literatura na sala de aula, como aponta Sales (2017), ou seja, um trabalho que foca no texto bem como no leitor-aluno, ambos se construindo e se revendo, e colaborando na construção das discussões em aula. Do mesmo modo, Maley (2005)

atenta para a importância dos professores questionarem as suas crenças sobre diferentes tipos de literatura, e de como elas podem ter sido moldadas pela preferência pessoal e/ou social, no esforço de atender expectativas compartilhadas.

O professor 2 comenta, também, que em suas conversas com os alunos sobre possíveis obras/temas a serem abordados, teve conhecimento do personagem Bob Esponja, antes desconhecido para ele. Isso despertou no professor a vontade de buscar conhecimento sobre o contexto no qual seus alunos estão inseridos; em sua maioria, alunos que estão na fase da adolescência. O professor acredita que isso o motivou a falar "a língua desses indivíduos" e obter maior proximidade com a turma, o que resultou em ânimo para os dois lados. O professor relata que em sua trajetória junto aos pibidianos, esse contato fez com que se sentisse voltando para a universidade, pois os universitários tinham a energia da juventude, que ele julga estar perdendo, e eles deram um novo ânimo para a sua carreira docente. Nas suas palavras, "a volta para a universidade também me estimulou a pesquisar mais, fundamentar as atividades que iria desenvolver. As discussões entre professor da universidade e pibidianos me trouxe novas ideias e mais estímulo". Essas colocações são muito relevantes no sentido de mostrar o sucesso do Pibid nos seus objetivos declarados de colaborar com a superação de problemas no processo de ensino e aprendizagem e de valorização do magistério.

Da mesma forma que o professor 2 teve um novo aprendizado com os pibidianos, ele acredita que os pibidianos tenham aprendido com ele também, pois o estagiário vê na prática a teoria que ele estuda na universidade, além de vivenciar imprevistos que acontecem na sala de aula. O exposto valida a eficácia de um dos objetivos do programa, que é o de "contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura" (CAPES, 2018). Para mostrar como a troca e crescimento foram mútuos, o professor exemplificou um caso em que um aluno desmaiou na sala, situação que não é esperada e com a qual os estagiários adquiriram um conhecimento quanto ao procedimento a ser adotado num caso como esse. Acredito que o professor, vendo sua contribuição para os pibidianos, juntamente com a contribuição dos pibidianos para ele mesmo, renovou suas

energias para a prática docente. Por meio do exemplo dado pelo professor, é possível identificar a natureza do Pibid como programa para a formação docente, pois a atuação do professor regente, que tem experiência, como nesse caso do desmaio, gerou confiança, e agregou conhecimento quanto às atribuições do ofício aos pibidianos, enquanto professores de modo geral.

O professor 3 acredita, também, que os pibidianos tenham aprendido com ele, particularmente em questões práticas da profissão em si, seja na administração do tempo, a lidar com os diferentes comportamentos dos alunos, e também a didática utilizada em sala de aula (essencialmente no período inicial da imersão dos pibidianos na escola, fase em que ocorrem observações das aulas do professor regente, anteriormente às regências dos universitários), entre outros. O professor, igualmente, teve sua motivação desperta durante o trabalho junto ao Pibid. De certo modo, acha que aprendeu bastante com os pibidianos, pois eles sempre traziam ideias novas, usaram de criatividade no trabalho que desenvolviam, juntando texto e música, por exemplo, e isso serviu como dicas para o seu próprio trabalho com os seus alunos. Como o professor coloca: "Passei a diversificar o trato com o texto literário para o ensino de língua inglesa, utilizando também as técnicas que eram usadas pelo pibidianos", sinalizando, novamente, sua motivação melhorada em função da contribuição dos pibidianos.

O professor 3 sempre trabalhou com recitação de poemas, histórias curtas, representações teatrais e musicais, e passou não só a utilizar as obras para esse fim, como também a analisá-las junto com os alunos. O uso do texto literário pelo professor deixou de ser uma mera atividade "diferente" (simples recitação ou encenação) e passou a ser utilizada para discussão de conteúdos e interpretações, negociações de sentido e trocas entre aluno e professor. Pode-se conceber à prática adotada pelo professor o que Maley e Duff (1989, apud MALEY, 2005) discorrem sobre as interpretações abertas fomentarem conversação e debates. Como o professor 3 já fazia uso de textos literários nas suas aulas, pode-se inferir o que Hismanoglu (2005) postula sobre a utilização de diferentes gêneros literários, que além de desenvolver as habilidades linguísticas, despertam a empatia, tolerância e respeito dos alunos. Acredita-se que o professor tenha sentido isso nas suas aulas

de inglês com literatura, por meio do Pibid, e isso o tenha motivado para o uso de textos literários no ensino do idioma.

4.3 EFEITOS NA APRENDIZAGEM

Esta seção aborda os efeitos das aulas de inglês com literatura sobre os alunos, na aprendizagem do idioma, novamente sob a perspectiva dos professores, como proposto no estudo. Os professores acreditam que as aulas ministradas pelos pibidianos geraram um maior conhecimento não apenas do idioma, mas também de literatura e aspectos culturais relacionados ao texto, por parte dos alunos, através do uso de textos literários para o ensino da língua inglesa. Vejamos.

O professor 3 lembra de um momento em que pediu aos pibidianos que abordassem o Halloween, pois coincidiria com a data de suas regências. O tema que vinha sendo abordado pelos estagiários era Cultura, e como o nível dos alunos era básico, eram trazidos textos literários curtos e simples em cada aula. Na aula seguinte ao trabalho com o Halloween, os pibidianos trabalharam um pequeno texto, de cunho literário, em inglês, envolvendo personagens do Folclore brasileiro, em especial o Saci-Pererê, pois este tem sua data comemorativa, também, no dia 31 de outubro. Esse trabalho exigia o uso da língua inglesa no contexto da cultura brasileira, em uma tarefa de valorização da própria cultura, condizente com as premissas acerca do inglês como língua internacional¹¹, utilizada em diversos contextos. Dessa forma, houve um aprendizado sobre um evento originário da cultura daquele idioma, como também, a oportunidade de pensar a cultura brasileira, com valores mais próximos ao seu contexto social, por meio da utilização da língua inglesa. Isso pode levar o aluno a reflexão sobre as dimensões de ambas as línguas, e de como a cultura de cada uma pode intervir na outra, além de atender, dessa mesma maneira, o modelo cultural proposto por Carter e Long (1991, apud MALEY,

¹¹ McKay, ao definir inglês como língua internacional, faz referência aos postulados de Claire Kramsch (1993) no que toca o tratamento da cultura: é preciso estabelecer uma 'esfera de interculturalidade', lembrando que culturas não são monolíticas e singulares. É preciso, dessa forma, "que um indivíduo considere sua própria cultura em relação a outra. Assim, o processo de aprender sobre outra cultura implica uma reflexão sobre a sua própria cultura e a cultura-alvo" (McKAY, 2002, p. 83, tradução nossa).

2005), ajudando os alunos "a perceber tradições de pensamento, sentimento e forma artística (p. 182, tradução nossa).

Ainda sobre o trabalho do Pibid tendo impacto no conhecimento tanto de língua quanto de literatura dos alunos, o professor 3 lembra, também, que um dos textos lidos em sala trazia uma expressão metafórica, e os alunos foram questionados e esclarecidos quanto a essa figura de linguagem, comumente utilizada nos textos literários, ao mesmo tempo que aprenderam vocabulários da língua alvo, por exemplo. Nesse sentido, observa-se que o uso do texto literário na aula de inglês ajudou os alunos a aprenderem não apenas a língua alvo, mas como envolveu negociação de sentido e interpretações, também gerou aprendizados e conhecimentos sobre literatura. Lembrou ainda, de outra ocasião, em que os textos literários foram trabalhados por meio de *collocations* (combinações de palavras), pelo qual, segundo o professor, foi possível aprimorar o ensino da LE em suas habilidades linguísticas, como a produção oral e escrita, e, também, de leitura, capacitando os alunos a se expressarem melhor na LI.

Segundo o professor 1, um fator muito importante que contribuiu para a aprendizagem dos alunos, durante as intervenções dos pibidianos, deve-se ao fato dos estagiários trabalharem em duplas. Isso proporcionou um melhor atendimento aos alunos (lembrando que as turmas são muito numerosas), de modo a esclarecer suas dúvidas, individualmente, em relação ao idioma, como também, auxiliar nas atividades, especialmente, as que envolviam *writing* e *speaking*. Essa situação proporciona uma correção mais pontual, por exemplo, em se tratando de ortografia e ordem sintática na escrita e a pronúncia das palavras na fala. Segundo o professor, o aprendizado foi facilitado também por se atender os interesses e gostos dos alunos. É evidente que há uma conexão clara entre sucesso de aprendizagem com a motivação, interesse e engajamento na aula. Como exposto na própria definição de motivação do aluno oferecida nesta pesquisa, a atitude positiva em aula significa motivação, que contribui para melhores resultados de aprendizagem, e sendo o assunto tratado de interesse dos alunos (e não uma imposição distante ou descontextualizada), esse interesse colabora para a motivação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Para o professor 2, houve um aumento do vocabulário, e um grande enriquecimento linguístico em todos aspectos. A motivação levou os alunos a pesquisar, e eles aplicavam o conhecimento adquirido em outras atividades. Desse modo, os resultados de melhora da aprendizagem se refletiam também nas outras aulas, aquelas sem os PIBIDIANOS. O professor não apontou nenhuma atividade específica, acredita-se que essa melhora foi percebida em todo o período em que suas turmas foram atendidas pelo programa.

A partir da fala dos professores, é possível inferir que houve um atendimento ao modelo de linguagem, também proposto por Carter e Long (1991 apud AEBERSOLD; FIELD, 2008), pois promoveu o desenvolvimento de habilidades linguísticas através do estudo de textos literários autênticos. No entanto, como vimos, o trabalho em sala de aula não se limitou somente ao foco linguístico; envolveu, também, questões culturais e de engajamento pessoal, potencialmente mais motivadoras para o aluno do que a questão linguística puramente dita. Aqui, porém, é discutido apenas efeito de aprendizagem dos alunos especificamente considerando a disciplina de língua inglesa, e o aprendizado do idioma em si. Como citado na introdução, este não é um estudo sobre ensino de literatura, mas sobre ensino de inglês com usos de textos literários. Desse modo, a discussão sobre aprendizagem foca na aprendizagem da língua estrangeira, especificamente.

Em palavras gerais, os três professores foram categóricos ao atentar que, para a escolha dos textos a serem trabalhados, deve-se levar em consideração o gênero mais adequado para a idade e o nível de conhecimento dos alunos, em se tratando do ensino de língua inglesa com uso de literatura. É uma consideração muito importante que deve ser analisada, pois como observam Aebersold e Field (2008), um texto que não atende a proficiência linguística do aluno, dificilmente irá despertar o seu interesse para a leitura. A atenção ao domínio do idioma, como também às temáticas, é um fator determinante para gerar a motivação da turma e promover o crescimento do aluno como leitor.

Nas palavras do professor 1 "existe um universo vasto de obras literárias para todos os gostos. As experiências com a literatura deram certo porque os professores PIBIDIANOS trouxeram obras interessantes e conduziram as aulas de maneira

envolvente e motivadora". De modo geral, foi priorizado o uso de contos, por serem mais curtos, e também por terem (no caso dos textos escolhidos) linguagem acessível, e assim a leitura era facilitada por parte dos alunos. Conforme Hismanoglu (2005), esse gênero literário apresenta um universo de sensações, surpresa e suspense, além de proporcionar aos alunos a aproximação de grupos de pessoas e culturas diferentes das suas, e, ainda, desenvolver habilidades analíticas cognitivas. Verificando-se, desse modo, que foi uma escolha adequada para o desenvolvimento do programa, pois promove o uso da criatividade e da leitura além do nível superficial. Em síntese, dada a prioridade para contos, atendendo aos gostos e interesses dos alunos, e com atividades envolvendo questões de análise e criatividade, criou-se um espaço positivo para o desenvolvimento linguístico dos alunos, com melhoras em seus resultados de aprendizagem.

4.4 OUTRAS QUESTÕES REVELADAS

Nesta seção são abordadas outras questões que foram reveladas através da pesquisa com os professores. Eles acreditam que a literatura deve ser utilizada no ensino de língua estrangeira, porém, acham relevante salientar que ainda é uma tarefa difícil, por conta das adversidades encontradas na escola pública, principalmente pela falta de incentivo à leitura. Dos três professores, dois comentaram que as turmas são muito grandes, o que dificulta o trabalho em sala para qualquer conteúdo, inclusive inglês com literatura. Os professores também relataram que preparam o material das aulas, utilizando muito pouco o livro didático. Esse fator implica na exigência de tempo e pesquisa para criar as atividades, e um trabalho a mais, embora gere materiais mais interessantes para os alunos. Outra adversidade é o fato das aulas não serem geminadas, ou seja, são duas aulas por semana de 50 minutos cada, separadamente, restringindo o desenvolvimento de atividades mais complexas, normalmente característica do trabalho com textos literários.

Foi aberto, ainda, um espaço para críticas sobre o programa, o seu andamento e o que poderia ter sido diferente, segundo as opiniões dos professores

participantes. Vejamos primeiro as críticas que dizem respeito ao Pibid ocorrer no espaço da rede pública, com as dificuldades ali encontradas. Dos três professores pesquisados, apenas um acredita vencer plenamente as adversidades, como falta de novas tecnologias para o ensino de língua, a título de exemplo, aparelhos multimídias. Por meio do planejamento de suas aulas, o professor 2 diz buscar alternativas, adequando o conteúdo para cada faixa etária, e que, com isso, acaba despertando o interesse dos alunos para o que está sendo ensinado. Quanto à disciplina, acredita que a LE tem sofrido questões de status em relação às outras. Ele diz conseguir atender o cronograma (propostas de conteúdos), mesmo que seja o mínimo, na medida do possível. Porém, se fossem disponibilizadas mais aulas, ele considera quatro aulas semanais, sendo duas aulas geminadas, como ideal para a realização de um trabalho mais efetivo.

Para o professor 3, a falta de equipamentos multimídias afeta, de algum modo, a aprendizagem de certas habilidades. O número limitado desses equipamentos fez com que o professor 1 adquirisse um equipamento de projeção e som, de modo a atender a necessidade de um trabalho, segundo ele, com mais qualidade. O professor gosta de trabalhar com trechos de filmes, e precisava de um equipamento que permitisse a leitura de legendas, para facilitar a compreensão dos alunos, por exemplo. Esse quadro mostra claramente a falta de estrutura das escolas públicas, como debatido na seção 2.1.2 deste trabalho.

No que tange às críticas ao Pibid, propriamente dito, quando questionados sobre quais observações teriam sobre o programa ou o andamento dos trabalhos, os professores, no geral, acreditam que teve um bom desenvolvimento, mas apresentaram sugestões. Dos três professores, apenas o professor 3 não apresentou nenhum argumento desfavorável – no entanto, é importante salientar que este professor foi muito sucinto em suas respostas, mesmo quando instigado especificamente para desenvolver mais suas opiniões. Já o professor 1 aproveitou para dizer que gostaria de ter participado mais das reuniões com a célula do Pibid (ou seja, os encontros semanais dos pibidianos com seu supervisor na universidade), mas os horários comprometiam a sua agenda. Para ele, em alguns casos, houve a falta de comprometimento de alunos pibidianos em relação aos

horários das aulas, com a preparação de materiais – como a falta deles e/ou a falta de uma revisão minuciosa antes de entregá-los aos alunos. São algumas exceções que deveriam ter sido observadas para um melhor aprendizado, tanto para os próprios alunos universitários, quanto para com os alunos das escolas.

O professor 2 aproveitou para expressar a sua opinião quanto às disposições das aulas, que foram realizadas intermitentemente, paralelamente às suas aulas. Na sua opinião, o andamento do programa teria sido melhor aproveitado, em termos de aprendizado para o aluno, se fosse contínuo, sem interrupções. Por exemplo: disponibilizar um ou dois meses ininterruptos para o trabalho dos pibidianos, com o seu acompanhamento e, posteriormente, o professor voltaria com as suas aulas, findado o projeto desenvolvido por meio do Pibid. Nesse caso, como o trabalho dos pibidianos não poderia ser realizado ininterruptamente, cabe a sugestão de um planejamento coletivo, entre os professores das escolas e os pibidianos, cada um em suas aulas, trabalharem continuamente determinada obra literária, de modo a atender, também, às exigências curriculares.

Os professores, no geral, atentaram para a importância de um programa como o Pibid, que além de promover uma melhora no ensino e na aprendizagem nas escolas atendidas, contribui para a formação e capacitação para a prática docente dos universitários. O professor 1 acredita que o estágio obrigatório das universidades não dá conta das demandas diárias da sala de aula, e o Pibid, com sua formatação, possibilita uma interação e intervenção nas diferentes situações encontradas no contexto escolar. Para o professor 2, o elo desenvolvido entre escola, universidade, alunos e professores, por meio do programa, foi a melhor experiência para o desenvolvimento em conjunto dessas esferas da educação. À vista do que tem sido levantado, através das opiniões dos professores, o Pibid parece atingir os objetivos destacados pela Capes, dentre eles: "contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e, incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério." (CAPES, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa procurou explorar os impactos das intervenções realizadas por meio do Pibid com uso de texto literário na aula de inglês, no que tange a motivação dos alunos beneficiados pelo programa e dos professores envolvidos, bem como ganhos na aprendizagem de língua inglesa dos primeiros. Pelas análises das respostas dos professores, o resultado mostrou-se compatível com a hipótese e os objetivos levantados para a execução deste estudo. Em síntese, verificou-se que houve motivação tanto por parte do aluno quanto por parte dos professores, e ainda, ocorreu melhora na aprendizagem da língua inglesa, por parte dos alunos, conforme observaram os docentes.

Os alunos mostraram-se motivados e mais envolvidos na disciplina de língua inglesa, após as intervenções dos pibidianos. E isso ocorreu, conforme salientam os seus professores, pelo fato do trabalho conjunto com os universitários, suas práticas e técnicas abordadas na sala despertavam o interesse dos alunos, pois atendiam os seus gostos literários, suas necessidades em relação ao idioma, entre outros aspectos levantados. Embora afirmam que a motivação pareceu ser maior nas aulas com os pibidianos, perceberam, também, a motivação dos alunos nas suas aulas em que não havia a presença e atuação dos universitários. Em geral, a motivação se deu, em grande parte, porque o atendimento aos interesses dos alunos na escolha de gêneros e de obras possibilitou trocas mais significativas e engajadoras para os estudantes, canalizando os potenciais do texto literário expostos no capítulo 2.

Foi verificado, por meio da fala dos professores, que houve também motivação por parte deles mesmos, com sua vivência com o programa. Os docentes afirmam ter adquirido conhecimento com os pibidianos e, da mesma forma, os universitários também obtiveram uma visão mais ampla do seu trabalho, através do contato com os alunos e a rotina escolar, ocorrendo, nesse sentido, uma troca de aprendizagem. O trabalho com o texto literário para o ensino de língua inglesa se tornou mais significativo, despertando ainda mais o interesse dos professores para a utilização desse recurso em suas aulas, já que faziam o uso de literatura nas suas práticas docentes.

Houve um enriquecimento na aprendizagem da língua inglesa nos alunos das escolas. Segundo os professores, isso ocorreu devido ao aumento de vocabulário, o reconhecimento de estruturas pertinentes à língua, uma maior fixação da ortografia, entre outros. Os docentes atentam ao fato dos pibidianos trabalharem em duplas nas suas regências e, desse modo, alcançarem um número maior de alunos, gerando uma melhora do uso da língua na escrita e, também, na fala, seja na pronúncia das palavras como na formulação de frases.

O trabalho também revelou, por meio da revisão bibliográfica, que as escolas públicas gozam de uma certa autonomia na escolha da metodologia a ser utilizada, como, também, na escolha de conteúdos e temas para elaboração de materiais, além dos que constam nos livros didáticos. Considera-se de que tal abertura seja possivelmente causada por questões problemáticas, como falta de planejamento e acompanhamento pedagógico, ou de investimentos no ensino público. No entanto, é justamente pela abertura a metodologias, conteúdos e materiais variados que foi encontrado, na rede pública, espaço para concretizar o trabalho de literatura na aula de inglês, por intermédio do Pibid. Um programa que pode fazer a diferença nas escolas que atende, mesmo naquelas que encontram adversidades, como a falta de estrutura, levantadas na seção 2.1.2.

O programa existe desde 2007 e foi encerrado em março deste ano. Teve, neste mesmo mês, edital lançado para seleção de estudantes que participarão dos projetos no segundo semestre de 2018. Neste momento o edital foi formatado com alguns reajustes, como a participação de estudantes que estejam cursando a primeira metade do curso, e o prazo de permanência dos estagiários, limitado a 18 meses. A Capes lançou outros dois programas, paralelos ao Pibid, durante a publicação dos editais. A Residência Pedagógica, vinculado ao estágio obrigatório das universidades e destinado a estudantes que estejam na segunda metade do curso, e o Universidade Aberta Brasil, que atende aos cursos superiores a distância. Espera-se que as edições futuras do programa, apesar das críticas recebidas na nova versão do edital (como a restrição da participação de alunos que tenham cursado 60% do curso), possibilitem contribuição para a visão sobre e preparação para a profissão docente, aos novos professores, como contribuiu a edição passada.

A revisão bibliográfica também apontou as direções para o uso da literatura, e as suas contribuições para a construção dos indivíduos. Por meio do conhecimento da literatura, os professores de língua inglesa podem agregar um valor inestimável às suas aulas, tornando-as mais atraentes, motivadoras, e produtivas para a aprendizagem do idioma pelos alunos, bem como para seu envolvimento e crescimento pessoal. De fato, a discussão dos dados levantados mostrou precisamente esse potencial no que diz respeito ao nível de motivação e ganhos de engajamento e aprendizagem dos alunos. Foi constatado que existe uma limitação de materiais que tratam do assunto específico, de ensinar a língua inglesa por meio de textos literários. Sendo assim, espera-se que esse estudo contribua, de alguma forma, para as pesquisas nessa área.

O trabalho poderia seguir outros caminhos, evidentemente, porém escolhas são necessárias para a definição de uma dada pesquisa. No caso presente, foi vista na oportunidade de analisar a fala dos professores, mesmo que sejam apenas três pesquisados, um espaço para reflexão sobre os potenciais do texto literário na aula de inglês. As reflexões resultantes desse espaço podem ser úteis para consideração e aplicação em diferentes cenários, em que outros professores se sintam encorajados a experimentar o ensino do idioma com a literatura presente nas suas aulas, e/ou investigar esses potenciais em outros contextos. Seria válido, também, se fossem ouvidas as vozes dos pibidianos junto à dos professores das escolas, e também a voz dos alunos que recebiam o Pibid nas suas aulas de inglês. Seriam então sugestões que podem servir para pesquisas futuras, dialogar com a fala desses personagens, como também, o impacto do programa sob outras perspectivas, diferentes de questões de motivação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classroom*. Cambridge: Cambridge University, 2008.
- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALVES, L. R. *Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jun. 2018
- BOHN, H. I. Os aspectos políticos de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino* (UCPel), Pelotas - RS, v. 3, n.1, p. 117-138, 2000.
- _____. The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes* (Print), Estados Unidos, v. 22, n.02, p. 159-172, 2003.
- BRAIDA, C. R. *Exercícios de desilusão*. Florianópolis: Rocca Brayde, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (+)*. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p.803-809, set. 1972.
- _____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.
- CAPES. *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciência e Cognição*, v. 14, n. 2, p. 248-261, 2009.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n.1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

ELHESS, M.; EGBERT, J. Literature circles as support for language development. *English teaching forum*, v. 53, n. 3, p. 13-21, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARDNER, R. C. *Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold, 1985.

HANSEN, J. A. Por que ensinar literatura? In: CECHINEL, A.; SALES, C. (Org.) *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis, Criciúma: EdUFSC, Ediunesc, 2017. Cap. 2 p. 141-167

HISMANOGLU, M. Teaching English through literature. *Journal of language and linguistics studies*, v. 1, n. 1, p. 53-66, 2005.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 354-377.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

LIMA, D. C. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA, D. C. de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 159-170.

MALEY, A. Literature in the language classroom. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Orgs.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

McKAY, S.L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MINAYO, M. C. S. (org.); FERREIRA, S. D.; CRUZ NETO, O; GOMES, R. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

OLIVEIRA, R. A. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.

PAES, M. B. G.; JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: CANDIDO, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, Aquisição ou Participação. In: LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-46.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua estrangeira moderna*. Curitiba, Paraná: Seed/PR, 2008.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

SALES, C. A aula de literatura como gesto. In: CECHINEL, A.; SALES, C. (Org.) *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis, Criciúma: EdUFSC, Ediunesc, 2017. Cap. 5 p. 297-305

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: O ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, [s.l.], p.1-18, 29 jun. 2015. Faculdades Católicas. <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.pdpe.24801>. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDFXXvmi=>>>. Acesso em: 14 jun. 2018

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL

QUESTIONÁRIO INICIAL

1. O Pibid Inglês com literatura, de um modo geral, foi bem recebido pelos alunos? Especificamente, você acredita que o projeto resultou em maior/melhor envolvimento dos alunos com as aulas de inglês, ou não percebeu diferença? O envolvimento pode relacionar-se com o comportamento geral dos alunos – mostraram-se mais ou menos dispersos na aula, mais ou menos comprometidos com as tarefas, etc. Comente / dê exemplos.
2. De modo a complementar a questão anterior, o Pibid Inglês com literatura, de alguma forma, gerou maior motivação nos alunos, estimulando a participação em sala de aula e despertando o aluno para a necessidade de se aprender a língua estrangeira? Comente / dê exemplos.
3. Contrastando a(s) turma(s) beneficiada(s) com o projeto às turmas não contempladas em sua experiência docente, percebe-se alguma melhora na aprendizagem dos alunos em relação ao ensino de língua inglesa? Considere melhorias no conhecimento léxico e sintático dos alunos, seu enriquecimento de vocabulário e em questões gramaticais específicas da língua inglesa, suas estratégias de leitura, e outros aspectos. Comente / dê exemplos.
4. As aulas de Inglês com literatura do Pibid, e seus resultados, contribuíram de algum modo para a sua própria motivação como professor do idioma? Comente / dê exemplos.
5. A partir da experiência com o projeto, você acha que a escola pública deveria adotar a literatura como uma ferramenta nas aulas de Inglês para auxiliar o ensino de língua estrangeira? Comente.
6. Em relação aos professores-estagiários, você acredita que o Pibid tem auxiliado para a melhora da formação docente? Para essa pergunta você pode levar em consideração a sua própria formação superior e, como você acredita que um programa como o Pibid faria, de certo modo, alguma diferença.
7. Existe alguma consideração que você gostaria de acrescentar neste questionário? Seja em relação ao Inglês com literatura ou ao Pibid de uma forma geral.

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa

Aula de inglês com literatura: impactos do Pibid pela perspectiva de docentes

Pesquisadores

Professora Orientadora Dr^a Aline de Mello Sanfelici, alinefelice@gmail.com
Marlon Rogério Cassel, marloncassel@alunos.utfpr.edu.br, (41) 99941-1550

Local da Pesquisa

Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Endereço Av. Sete de setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba - PR

Apresentação e objetivo da pesquisa

Trata-se de uma análise do discurso de professores de escolas públicas, que participam do Pibid, especificamente no projeto de inglês com uso de literatura, quanto às suas considerações do programa em sala de aula, da motivação e formação dos alunos, dos estagiários e de suas próprias.

Participação na pesquisa

Serão analisadas as respostas dos professores, guiadas por um questionário, que se dará de forma escrita e falada - através de uma entrevista presencial. Será respeitada a identidade e imagem de todos os envolvidos, cujas respostas foram utilizadas para a análise.

Confidencialidade

A identificação dos participantes será mantida em sigilo, bem como, os mesmos podem recusar o consentimento ou retirá-lo a qualquer momento.

Desconfortos, Riscos e Benefícios

Esta pesquisa não oferece nenhum risco direto decorrente de sua execução e não existe a necessidade de pagamento pela participação desta pesquisa.

Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo

A participação é voluntária e não existe nenhum tipo de ônus na recusa em participar desta pesquisa. Você é livre para deixar de participar dela, basta informar algum dos pesquisadores de sua decisão. Se você tiver dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar a Orientadora desse trabalho ou o estudante pesquisador.

APÊNDICE 3 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____
 RG: _____ Data de nascimento: ____/____/____
 Telefone: _____
 Endereço: _____
 CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador:

_____ Data: ____/____/____

Nome completo: MARLON ROGÉRIO CASSEL

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Marlon Rogério Cassel, via e-mail: marloncassel@alunos.utfpr.edu.br ou telefone: (41) 99941-1550

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

REITORIA: Av. Sete de setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: (41) 3310-4943, e-mail: coep@utfpr.edu.br

OBS.: este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito de pesquisa.