



ARTIGOS



A LITERATURA COMO SUPORTE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NUMA PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

CAROLINA ALVES MAGALDI

Doutora em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
Professora adjunta da UFJF.
E-mail: carolina.a.magaldi@gmail.com

CARLA SILVA MACHADO

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).
E-mail: carlasingular@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo apresenta um estudo acerca do potencial da literatura para o ensino de Língua Inglesa no ensino médio no Brasil. Para tal, investigamos o papel da literatura nas diversas abordagens que fizeram parte da evolução pedagógica no ensino de línguas estrangeiras, destacando as abordagens comunicativa e intercultural. O perfil de utilização da literatura em tais metodologias é, então, discutido a partir dos direcionamentos apresentados pelas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Ocem), sendo também contrapostas às propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e das *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+). A discussão da inclusão da literatura como suporte para o melhor aproveitamento das Ocem no que tange às línguas estrangeiras é baseada, principalmente, em Carter e Long (1992) e Hismaniglu (2005).

Palavras-chave

Literatura. Língua inglesa. Produção de sentido.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa no ensino médio brasileiro é permeado por diversos desafios: salas de aula lotadas, recursos didáticos limitados e, muitas vezes, incoerências com a proposta pedagógica da escola, dificuldades em conquistar o interesse dos alunos, e assim por diante.

Nesse contexto, a literatura surge como uma forte aliada, já que traz um elemento lúdico e é uma fonte extremamente variada de material autêntico, com uma infinidade de temas, formas e graus de dificuldade no trabalho das línguas, desde as rimas infantis e contos de fada até contos e poemas complexos.

Neste artigo, buscaremos compreender de que forma esse recurso didático pode contribuir para a concretização significativa das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Ocem).

A EVOLUÇÃO DAS ABORDAGENS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA, OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

O ensino de línguas estrangeiras passou por profundas modificações nas últimas décadas, impactando os objetivos e meios do processo de ensino-aprendizagem. Nessa evolução, a literatura, foco de nosso estudo, passou a ocupar diversos espaços, com destaque e importância bastante variáveis.

No percurso do ensino de línguas estrangeiras precisamos iniciar pela abordagem de leitura e tradução. Nessa tradicional metodologia, a linguagem oral era excluída da sala de aula e a linguagem escrita era apreendida por meio de exercícios de tradução. Nesse contexto, a literatura clássica ocupava lugar de destaque, como representante da sabedoria e da arte herdadas por cada cultura contemporânea.

Na fase pós-Segunda Guerra Mundial, houve uma mudança radical nos princípios do ensino de línguas estrangeiras: o foco passou a residir na lingua-

gem oral, que seria apreendida por meio do estudo de estruturas isoladas e por meio da repetição. A língua materna foi totalmente excluída da sala de aula e a leitura e a escrita foram relegadas a segundo plano, gerando um contexto no qual a literatura era percebida não só como inadequada ao aprendizado, mas também indesejada. Ora, se a língua estrangeira deveria ser aprendida a partir de uma série pré-determinada de estruturas, o uso autêntico e criativo da linguagem só causaria problemas para o bom andamento das aulas.

A maior contraposição à abordagem áudio-lingual foi feita pela metodologia comunicativa, principalmente a partir de fins da década de 1970. Tal percepção do ensino de linguagem priorizava materiais autênticos, não estabelecia ordens pré-determinadas para lecionar estruturas e valorizava a dúvida e o erro como elementos fundamentais do aprendizado.

No Brasil, o lançamento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCN), no fim da década de 1990, pelo Ministério da Educação e Cultura, mostra os principais caminhos didáticos e metodológicos para a área de linguagens. A formulação dos PCN teve a contribuição de pesquisadores e estudiosos da área de Linguagens, e o documento traz, em sua Parte II, os parâmetros para a área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática.

Destaca-se que, ao estar inserida numa grande área, a Língua Estrangeira Moderna assume a função de contribuir de maneira efetiva para a comunicação humana, além da formação cultural ampliada dos alunos e da possibilidade de trabalhos interdisciplinares, ou seja, a possibilidade de trabalhos integrados abrangendo as demais disciplinas da área.

Segundo os PCN:

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes (BRASIL, 2000, p. 25).

Em 2006, após um período de discussões, de aproximadamente dois anos, com estudiosos da área, o Ministério da Educação lançou as Ocem. Podemos entender esse documento como uma atualização dos PCN e uma nova perspectiva para o ensino médio. Vale destacar que, no período entre a criação dos PCN e a atualização das orientações curriculares com as Ocem, houve a ampliação do ensino médio integrado – com a abertura de várias unidades educacionais públicas que oferecem o ensino médio propedêutico (ou seja, uma espécie de preparação para o ensino superior) e, concomitantemente a ele, a formação técnica. Segundo as Ocem:

A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica (BRASIL, 2006, p. 5).

Além disso, houve a criação e o fortalecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), prova realizada em nível nacional, que passou a ser utilizada como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas, além de garantir acesso ao Programa Universidade para Todos (Prouni), que concede bolsas integrais ou parciais, em universidades particulares, a alunos carentes com boas notas no Enem.

As Ocem na área 2 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – visa orientar os educadores das disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Arte e Educação Física, assim como já constava nos PCN. Vale destacar, ainda, que a base comum das orientações curriculares estabelece que o conteúdo lecionado nas escolas de todo o país siga os mesmos padrões, garantindo, dessa forma, o direito à educação de qualidade e a equidade no acesso para todos.

Vale ressaltar que, em 2012, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com o Ministério da Educação e Cultura e a Câmara de Educação Básica aprovaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que reforçam o caráter da formação integral do estudante já impressos nos PCN. Destaca-se uma mudança importante apresentada por esse documento: seu texto normativo amplia o público a ser atendido por esse nível de ensino, pois tem como meta o ensino médio universalizado, ou seja, que atenda a todos os jovens de 15 a 17 anos e ainda possibilite às pessoas com mais de 17 anos que não tenham o ensino médio o acesso a esse nível de escolaridade.

Sobre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as diretrizes passam a chamá-la de *Linguagens*, mantendo as disciplinas apontadas pelos PCN, mas ampliando o foco da disciplina de Artes, que passa a ser denominada Arte em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, musical. Além disso, foi acrescentada a disciplina Língua Materna para as populações indígenas (para as escolas que atendem a esse público) e a disciplina de Informática foi retirada da área.

Percebe-se por essas mudanças a necessidade de uma maior aproximação entre as linguagens que se aprende na escola e o seu uso no cotidiano; é necessário ressaltar o ensino da linguagem no contexto escolar como produção de sentidos extraescolares.

Sobre as formas de oferta e organização do ensino médio, apresentadas no Parecer das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, vale destacar:

VIII – os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização;

IX – os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos;

X – além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar;

XI – a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaço próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

XII – formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio;

XIII – a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2012, p. 6).

Os incisos supradestacados demonstram o caráter interdisciplinar do ensino médio, já referendado pelos PCN e ainda revelam a importância da pluralidade e heterogeneidade tanto do público atendido, quanto da forma pedagógica de envolver as disciplinas, levando-se em conta as diversas realidades brasileiras. Destaca-se, ainda, a necessidade de estabelecer uma relação direta entre a vida escolar e a vida fora da escola, entendendo, dessa forma, a necessidade de que o conhecimento seja colocado a serviço do cotidiano dos alunos e ressalta-se também a possibilidade da formação para o mundo do trabalho. Todas essas questões estão fortemente apoiadas pela área de Linguagens na perspectiva do ensino para a produção de sentidos.

Vale frisar que, nos PCN, não havia um espaço específico e bem demarcado para a disciplina Literatura, ela ficou dentro do campo da Linguagem e os autores dos PCN justificavam a presença do campo da Linguagem e não da Literatura e suas especificidades da seguinte forma: “Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 2000, p. 144). Nas Ocem, existe uma preocupação dos autores em frisar a necessidade de um estudo mais sistematizado da Literatura. Segundo eles:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua [...] (BRASIL, 2006, p. 49).

Ainda, segundo os autores, a manutenção da Literatura no currículo garante a abertura para a arte e para a experiência estética, favorecendo o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e menos preconceituoso. Nesse sentido, a literatura abre-se para a perspectiva do prazer no contato com a palavra, com o ritmo e o som; é o momento da fruição presente no currículo e, logicamente, deve ser explorada por outras disciplinas, inclusive pela Língua Estrangeira. Os autores ainda lembram que é importante trazer para os alunos

textos canônicos, aqueles consagrados pela crítica, mas também literatura de cordel, rap e textos que fazem sentido para o leitor jovem.

O grande desafio e a mais relevante abertura presentes na abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras trouxeram as mudanças contemporâneas ao ensino destas. A maior crítica feita à abordagem comunicativa era como organizar e sistematizar o aprendizado dos alunos se o objetivo é partir da exposição à língua em contextos reais e construir conhecimento com base nas dúvidas. Para solucionar essa questão, surgiu a proposta das sequências didáticas para fornecer a sistematização, mas preservando o caráter de construção coletiva e interacional do conhecimento.

Entendemos que tanto os PCN quanto as Ocem para o ensino médio apostam em uma perspectiva comunicativa no ensino de língua estrangeira e dão caminhos didáticos importantes para a exposição da língua em contextos reais que produzirão sentidos para o aluno.

AS ABORDAGENS COMUNICATIVA E INTERCULTURAL E OS PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS

A abertura mais significativa se deu com relação ao potencial intercultural fornecido pela abordagem comunicativa: o uso de materiais autênticos implica em uma atenção redobrada ao contexto de interação verbal – o qual havia sido abolido das aulas na metodologia áudio-lingual – e, com eles, surgem questões baseadas em pontos de vista, negociações de sentido e relações de poder. É nesse contexto que surge o mais significativo potencial do ensino de línguas estrangeiras para a construção da cidadania e o mais relevante uso da literatura em sala de aula, tal como discutiremos a seguir.

Atualmente, não há dúvidas da importância social e cultural de se aprender uma língua estrangeira, em especial a língua inglesa, presente no cotidiano global por meio de reportagens, filmes, músicas, livros e bens de consumo. Os PCN, inclusive, destacam que a escolha da Língua Estrangeira Moderna, no projeto pedagógico das escolas, deve levar em conta as necessidades e o histórico das comunidades em que elas estão inseridas e citam o exemplo de cidades do Sul do país com muitas comunidades descendentes de alemães e italianos: nas escolas dessas comunidades, essa questão histórica deve ser levada em conta, fazendo mais sentido o ensino da língua alemã ou italiana,

como necessidade de valorização do passado e da cultura dos alunos situados nesses contextos.

Por outro lado, os próprios PCN apresentam:

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não pode ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma que os alunos acessem, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediatas serão exigidos no mercado de trabalho (BRASIL, 2000, p. 27).

Segundo consta nos PCN, no trecho em que são anunciados os sentidos do aprendizado na área:

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística (BRASIL, 2000, p. 5).

Reconhecendo esse papel, temos uma busca por um ensino de línguas por meio de práticas guiadas social e culturalmente pelo discurso, diálogo e linguagem (TÍLIO; ROCHA, 2009, p. 288). As Ocem reforçam esses valores, entendendo que o ensino de língua estrangeira deva ser sempre contextualizado:

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto. [...] Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estran-

geiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (BRASIL, 2006, p. 90-91).

Nessa perspectiva, um aprendizado bem-sucedido é significativo não somente para o desenvolvimento linguístico, mas também para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O objetivo final reside, assim, na construção coletiva de significado na língua-alvo.

Tílio e Rocha (2009, p. 301) baseiam-se na abordagem sistêmico-funcional para construir uma visão segundo a qual a língua articula três dimensões ou metafunções. A primeira e mais visível seria a dimensão textual, tratando da construção, ou tessitura, de palavras e sentenças para a construção de um todo coeso e coerente. Além dessa metafunção, normalmente já trabalhada em sala de aula, os autores destacam ainda a dimensão interpessoal, a qual inclui relações sociais, relações de poder e pontos de vista, bem como a dimensão ideacional, formada por representações de nossas experiências e da realidade.

Na mesma perspectiva de Tílio e Rocha (2009), os PCN apresentam as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras Modernas. São elas:

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir a quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção de Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo) (BRASIL, 2000, p. 28-29).

Podemos dizer que as Ocem dão um salto qualitativo ao apresentarem também as noções de inclusão e exclusão social que devem estar presentes na implementação do currículo de Língua Estrangeira na escola, pois, segundo os autores, não se pode pensar na perspectiva do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira sem ter em mente a ideia do letramento, que vai além da leitura e escrita de texto e pode contribuir com a exclusão social. Segundo os autores:

O projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. Com esse pressuposto, ensinar requer analisar e também compreender: 1) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218, tradução nossa).

Nessa perspectiva do letramento tanto em língua materna quanto em língua estrangeira como fonte de inclusão do aluno na sociedade, dando a ele ferramentas para se apropriar dos vários tipos de linguagem, vale discutir o potencial da literatura nas aulas de língua estrangeira a partir da ideia das Ocem de que a educação deve construir a cidadania e a multiculturalidade.

O POTENCIAL DA LITERATURA E AS OCEM

A partir desse paradigma, podemos relacionar a abordagem comunicativa-intercultural e a abordagem sistêmico-funcional à importância de incluir a literatura nas aulas de língua inglesa como língua estrangeira. Destaca-se que a literatura está contemplada nas competências e habilidades mencionadas nos PCN, quando o documento destaca a importância de trabalhar com a variante linguística, ou seja, que se aprende uma língua estrangeira tendo como suporte

a linguagem dos filmes, dos jornais, dos quadrinhos, das notícias da internet, das músicas, mas também da literatura, pois do mesmo jeito que, em língua portuguesa, trabalham-se os diversos níveis de linguagem, em língua estrangeira esse trabalho é essencial. A literatura também é contemplada quando se pensa na escolha do registro e do vocábulo, que estão diretamente relacionados às variantes linguísticas.

Outro ponto importante apresentado nas competências e habilidades das línguas estrangeiras, que está diretamente imbricado com a literatura, refere-se ao item 5 dos PCN: “Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir a quem os produz” (BRASIL, 2000, p. 28). Nesse sentido, o ensino de literatura está ligado ao subjetivo, ao sentimento e à reflexão que produzem no leitor e essa é uma das competências a serem objetivadas no ensino de língua estrangeira: não apenas saber pensar nessa língua, mas também saber sentir nela e a partir dela.

Sobre essa questão, as Ocem trazem uma interessante ilustração para pensarmos não somente o subjetivo a partir da literatura, mas também da variante linguística e da interculturalidade, que é a relação entre culturas e como isso aparece claramente no cotidiano educacional brasileiro, ou seja, como as culturas e vivências de cada um se imbricam e se misturam. Segundo os autores das Ocem:

Esses conceitos sobre o caráter heterogêneo da linguagem refletem, por sua vez, o mesmo caráter com relação à cultura. Da mesma forma que cada língua é constituída por um conjunto de variantes, cada cultura também é constituída por um conjunto de grupos (regionais, sócio-econômicos, de gêneros, religiosos, de imigrantes, urbanos, rurais etc.); e cada um desses grupos possui seus próprios conjuntos de valores e crenças. É importante lembrar que qualquer membro de “uma cultura” pertence *simultaneamente* a diversos desses grupos e, portanto, possui e usa *simultaneamente* diversos conjuntos de valores e crenças. Por exemplo, a mesma pessoa pode ser ao mesmo tempo mulher de uma determinada classe social, de uma determinada idade, de um determinado grupo religioso e de uma determinada origem geográfica, sendo essa pessoa possuidora de conjuntos de valores e crenças associados a cada um desses grupos aos quais pertence na “mesma cultura”. A maneira como esses variados conjuntos (e às vezes conflitantes) de valores e crenças se manifestarão variará de acordo com cada contexto pelo qual essa pessoa transita. Assim, em determinados contextos, suas características sócio-econômicos terão mais peso; em outros contextos, seu sexo terá mais importância, e assim por diante (BRASIL, 2006, p. 102).

Carter e Long (1992) também destacam as principais razões para o ensino de literatura, as quais perfazem três esferas, dentre as quais a primeira seria a *esfera cultural*, que vê a literatura como sabedoria acumulada e como oportunidade de entrar em contato com uma ampla gama de expressões ao longo da história. O segundo universo seria a *esfera de linguagem*, a qual inclui os usos criativos e sutis da língua, uma vez que a literatura é feita de linguagem. Já a última esfera seria a do *crescimento pessoal*, o qual perfaz o engajamento com os textos literários, a conexão para além da sala de aula, a seleção de textos aos quais os alunos responderiam e nos quais podem participar imaginativamente (CARTER; LONG, 1992, p. 2-3).

Uma distinção feita pelo autor, a qual se relaciona sobremaneira com as orientações curriculares brasileiras, diz respeito à distinção entre o conhecimento *sobre a literatura* e o conhecimento *da literatura*. Para Carter e Long (1992), o conhecimento *sobre a literatura* é acadêmico, enciclopédico e amplo, enquanto o conhecimento *da literatura* é prazer e alegria, portanto, ligado à ideia da literatura enquanto produção de sentimentos.

Essa diferenciação, aparentemente simples, aponta para a necessidade de nos afastarmos do paradigma datado de estudos puramente historiográficos da literatura em sala de aula, baseados em sequências de estilos de época e identificação de figuras de linguagem e aproximando-nos de uma vivência maior da literatura, na qual os textos se inserem no cotidiano dos alunos, levando a uma vivência crítica e imaginativa dos gêneros literários.

No caso de ensino de línguas estrangeiras, dois fatores se fazem relevantes à utilização da literatura em sala de aula: o nível de habilidade na língua-alvo e o grau de exposição dos alunos à literatura na língua materna (CARTER; LONG, 1992, p. 6).

Vale ressaltar, no entanto, que a competência literária não é construída somente em sala de aula: sua presença pode ser notada em histórias infantis, brincadeiras no parquinho, piadas e jogos verbais. Segundo os autores das Ocem, inclusive, a maior ou menor presença da literatura em espaços não escolares, contribuem para os processos de inclusão e exclusão social. Para eles, os alunos que desde cedo têm contato com a literatura fora da escola têm mais facilidade em lidar com os diversos gêneros textuais (tanto escritos quanto orais) na sala de aula e nos ambientes sociais e culturais que frequentam.

A inclusão da literatura na sala de aula de língua estrangeira é beneficiada por abordagens centradas na leitura como processo, e não do texto como pro-

duto acabado. Além disso, propiciam o conhecimento de variantes linguísticas e da visão de que um texto não precisa apenas informar ou trazer conhecimento, ele pode trabalhar com a sensibilidade dos leitores.

Há, assim, diversas atividades possíveis centradas no aluno, tendo o professor como facilitador. Dentre elas, as mais utilizadas são o preenchimento de lacunas, as predições com relação ao conteúdo ou forma de um texto, a escrita criativa, a reescrita, a encenação, entre outras.

Todas elas têm um ponto em comum na necessidade imperiosa de atividades pré-leitura, ou seja, na sensibilização dos alunos com relação ao que será lido, e à construção de uma moldura de interpretação antes da chegada ao texto.

Nesse sentido, segundo as Ocem, é possível desenvolver nos alunos não somente uma leitura crítica, mas também um letramento crítico. Os autores das Ocem diferenciam os dois conceitos afirmando que o primeiro está relacionado mais ao o que o texto produz no leitor a partir de seu contexto, enquanto o segundo depende da relação mais estreita entre o leitor, o texto e o conhecimento do modo de produção desse texto; enquanto o primeiro pode ser neutro, o segundo será sempre ideológico, ou seja, vai além do texto.

Essas atividades não só melhoram as condições de interpretação, como também facilitam o processo de contato cultural com o universo que produziu o texto, uma vez que choques culturais não são incomuns no trabalho com a literatura (CARTER; LONG, 1992, p. 153). Nesse sentido, trabalhar a literatura é pensar na perspectiva do letramento crítico.

Uma vez analisados os motivos para se estudar literatura na sala de aula de língua estrangeira, resta-nos discutir como seria feito tal trabalho. Hismanoglu (2005) fez um trabalho de detalhamento nesse sentido, tendo partido da defesa dos motivos pelos quais tal trabalho deveria ser feito e demonstrando uma recorrência com relação às razões previamente apontadas por Carter e Long (1992).

Para o estudioso, as razões para o uso da literatura em sala de aula incluem o fato de ela representar um valioso material autêntico, fator extremamente relevante para defensores da abordagem comunicativa, além do enriquecimento cultural e linguístico e o envolvimento pessoal.

Hismanoglu (2005) destaca que a leitura deve ser explorada por meio de abordagens centradas no aluno, começando em um nível literal (trama, cenário, personagens) e chegando a questões não literais (ponto de vista, intertextualidade, referências culturais, entre outros).

A partir desse percurso seria possível incluir as outras três habilidades. A escrita teria a literatura como motivação, modelo ou assunto e algumas das atividades possíveis seriam escrever uma carta a um personagem, transformar um texto originalmente em prosa em peça teatral, fazer adições ao texto ou modificá-lo; já a escuta e a produção oral estariam presentes por meio da leitura em voz alta e a dramatização, dentre outras atividades.

Hismanoglu (2005) destaca, ainda, os benefícios potenciais de utilização de cada gênero literário. Dessa forma, a poesia traz a metáfora, a reinvenção gramatical, as figuras de linguagem e o apelo emocional; os contos contribuem com a autenticidade do material e a variedade de culturas possíveis de serem trazidas para a sala de aula e também podem promover o pensamento crítico, a descoberta crítica de seu próprio ambiente sociocultural e de significados subjacentes; já o teatro e o romance são menos factíveis no trabalho em sala de aula de ensino médio no Brasil, dado o volume de alunos e a carga horária.

As Ocem vão ao encontro de Hismanoglu (2005) e Carter e Long (1992) ao apresentar que nos três anos do ensino médio deve-se, obrigatoriamente, trabalhar as três habilidades aqui mencionadas: leitura, comunicação oral e prática escrita, permitindo o uso das ferramentas literárias já levantadas anteriormente, como o conto, a poesia, a peça teatral, o romance e outros.

Vale ressaltar que a dificuldade representada pela complexidade da linguagem literária não se manifesta em diversos gêneros, como os contos de fada e as quadras infantis, que trazem, além da autenticidade da linguagem e o apelo emocional, contribuição com um imenso potencial de discussões interculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, não só o trabalho com a literatura, como também a concepção de ensino de línguas é alterada, uma vez que a linguagem passa a ser vista menos como um produto a ser adquirido pelos alunos de forma pré-determinada e mais como um organismo vivo a ser explorado para dar voz às suas opiniões, sonhos e visões de mundo. Nesse sentido, ainda, vale acrescentar que a área de Linguagens e Tecnologias, presente nos PCN e nas Ocem, visam a um ensino de linguagens que ultrapasse a ideia da metalinguagem, que é o ensino da língua pela língua, caminhando para o ensino de linguagens que visa

à produção de sentidos, à cidadania e à inclusão social, bem como à equidade de oportunidades a todos.

Nesse sentido, acreditamos que é possível que o ensino de Línguas, assim como de outras disciplinas, possa acompanhar ainda mais a heterogeneidade da realidade educacional brasileira, tornando as disciplinas mais próximas da realidade dos alunos.

Literature as a support in English language teaching from a perspective of production of meaning

Abstract

The present article presents a study regarding the potential of literature to the study of the English Language at secondary school level in Brazil. To do so, we investigate the role of literature in the various approaches that have taken part in the pedagogical evolution of foreign language teaching, highlighting the communicative and the intercultural approaches. The manner of utilizing literature in such methodologies is, then, discussed based on the guidelines presented by the National Curricular Guidelines to Secondary Education (Ocem, in Portuguese), also being contrasted with the National Curricular Parameters (PCN, in Portuguese) and the PCN+. The discussion of including literature as a support to better utilizing the National Curricular Guidelines to Secondary Education regarding foreign languages is based on mainly Carter and Long (1992) and Hismanoglu (2005).

Keywords

Literature. English language. Production of meaning.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 30 jan. 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2012. Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192>. Acesso em: 13 dez. 2016.

CARTER, R.; LONG, M. N. *Teaching Literature*. Hong Kong: Longman, 1992.

HISMANOGLU, M. Teaching English through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, v. 1, n. 1, p. 53-66, Apr. 2005. Disponível em: <<http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/viewFile/6/7>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997. p. 185-225.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de Inglês para o Ensino Fundamental I. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, p. 295-315, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645227>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

Recebido em setembro de 2016.

Aprovado em outubro de 2016.