



## A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFPR

### THE IMPORTANCE OF LITERARY TEXT: LIST OF AN EXPERIENCE IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES OF IFPR INTEGRATED TECHNICAL COURSES

Andréa Luciane Buch Bohrer<sup>1</sup>

**RESUMO:** Partindo das propostas das Diretrizes Curriculares no Paraná (2008), no que se refere à Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio, podemos observar que o texto é o pressuposto inicial para explorarmos as quatro práticas discursivas (oralidade, compreensão auditiva, escrita e leitura). O texto literário assume um papel importante na busca pela formação de um sujeito cidadão com competência criativa, consciente social e culturalmente, oportunizando ao aluno uma nova maneira de repensar a sociedade e o mundo. A diversidade de gêneros textuais apresentados aos alunos possibilita a percepção das diferenças estruturais, além de abranger o pensamento humano, a emoção e a experiência. Dentre os gêneros textuais a serem percorridos, sugere-se resgatar os textos literários por possibilitarem a formação de indivíduos críticos capazes de interagir socialmente. O presente trabalho tem como objetivo relatar uma aula de Língua Inglesa para o último ano de um curso do técnico integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná (IFPR), em que se exploraram os limeriques de Edward Lear, um gênero pouco conhecido nas nossas salas de aula de Língua Estrangeira, mas com grandes possibilidades de realização de um trabalho divertido e envolvente, ampliando a competência comunicativa dos discentes no processo de aprendizagem da língua inglesa. Além disso, pretende-se também conscientizar os professores de Língua Inglesa, do Ensino Médio, quanto à importância de se trabalhar com o texto literário.

**Palavras-chave:** Literatura de Língua Inglesa, Limeriques, IFPR, Ensino Médio Integrado.

**ABSTRACT:** Starting from the proposals of the Curriculum Guidelines in Paraná (2008), with regard to the Modern Foreign Language for High School, it is possible to observe that the text is the initial presupposition to explore the four discursive practices (speaking, listening, writing and reading). The literary text assumes an important role in the search for the formation of a subject with creative competence, socially and culturally aware, giving the student a new way of rethinking society and the world. The diversity of textual genres presented to the students allows the perception of structural differences, as well as encompassing human thought, emotion and experience. Among the textual genres, it is suggested to rescue the literary texts by enabling the formation of critical individuals capable of social interaction. The present work aims to report an English Language class for the last year of a course of the Federal Institute of Paraná (IFPR) integrated technician High School, which explored the limericks of Edward Lear, a genre little known in our foreign language classrooms, but with great possibilities of accomplishment of a fun and engaging work, increasing the communicative competence of the students in the process of learning the English language. In addition, it is also intended to raise the awareness of the teachers of English Language, High School, about the importance of working with the literary text.

**Keywords:** English Literature, Limericks, IFPR, Integrated Technician High School.

<sup>1</sup> Professora de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFPR– Campus Palmas. Licenciada em Letras (Português/Inglês – UNESPAR), Especialista em Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês – UNESPAR), Mestre e Doutora em Estudos da Tradução (Teoria, crítica e história da tradução – UFSC). andrea.bohrer@ifpr.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1629-2899>.



## INTRODUÇÃO

Hoje em dia são muitos os desafios e incertezas que permeiam nossas práticas diárias quanto educadores. Se considerarmos o mundo digital no qual estamos inseridos, aumentamos ainda mais essas características inquietantes que, de alguma forma, nos tiram da zona de conforto. Não é raro nos depararmos com exigências cada vez mais frequentes e mudanças cada vez mais céleres. Mal o professor concluiu um determinado plano de ensino, e já se vê diante da necessidade de atualizá-lo. Nessa perspectiva, Morin (2001) ressalta que o papel do docente é manter-se sempre em constante atualização se considerado o uso das tecnologias de informação e comunicação de forma apropriada e contextualizada. Não obstante, Pimenta; Ghedin (2002) acrescenta que o saber docente é alimentado pela prática e pelas teorias da educação, aliás, de fundamental importância na formação do educador, pois são elas que permitirão que os sujeitos envolvidos obtenham uma variedade de pontos de vista, gerando uma ação contextualizada, oferecendo novos panoramas de análise que possibilitam a compreensão dos diversos contextos vivenciados por eles. O que se espera é que à medida que se capacitam sujeitos dentro de uma postura transformadora, essa formação tenha um papel que abranja os processos de criação, envolvimento, reflexão e aprendizagem.

Quando trazemos ao cenário o professor de literatura, percebemos que a dificuldade, às vezes, se encontra até mesmo no posicionamento do seu papel dentro das perspectivas curriculares de

ensino. Zilberman (2008), dentro do contexto educacional brasileiro, levanta a questão de que a crise no ensino da literatura ocorre por conta do projeto educacional elaborado nas últimas décadas do século XX, no qual a escola se viu numa condição de instituição formadora de mão de obra para abastecer postos de trabalho, gerando assim uma assimilação de regras educacionais elementares que acabaram por esvaziar o sentido das aulas de literatura. Os sintomas que podemos observar são os estudantes lendo cada vez menos e desconhecendo cada vez mais o patrimônio literário nacional. Entretanto, as Diretrizes Curriculares no Paraná (2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil 2006) apontam que a formação de alunos leitores se faz cada vez mais necessária. Corroborando com essa ideia, Costa (2012) traz que é no Ensino Médio o lugar da literatura assumir um estatuto privilegiado o qual deve ir além da leitura de textos literários, chegando à aquisição de metalinguagens, convenções e dimensões que a permeiam.

E no que diz respeito ao professor de língua estrangeira, esse processo de inclusão da literatura em seus planos de ensino pode se tornar ainda mais difícil. Uma das razões dessa dificuldade já tem sua raiz na questão dos autores e obras a serem escolhidos. Por exemplo, ao apresentar ao aluno Shakespeare, Dickens ou até mesmo Ted Hughes, o professor pode experimentar a culpa do imperialismo linguístico e cultural, e se considerado que os três exemplos aqui



trazidos são de escritores homens e brancos, outras questões bastante pertinentes e relevantes certamente, serão elencadas. Outra dificuldade está pautada em razões metodológicas, uma vez que o ensino-aprendizagem da língua estrangeira quando pautado na abordagem comunicativa, de acordo com Richards; Rodgers (1986) deve contribuir com as habilidades de fala e escuta dos alunos, e a literatura trabalharia as habilidades de leitura e escrita. Dentro desse aspecto, ainda há de se considerar que o ensino da língua estrangeira deveria estar engajado com situações da ‘vida real’. Entretanto, a literatura – esteticamente concebida – não é ‘vida real’, às vezes nem realista, e até pouco relevante à vida cotidiana.

Porém, a literatura e a linguagem estão intimamente ligadas e isso não há como negar. Carter (1991) já enfatizava o papel da literatura como uma aliada da linguagem. Assim como a literatura é constituída pela linguagem e representa um de seus usos mais recorrentes, a linguagem e a análise linguística serão empregadas, partindo do ponto de vista do aprendiz, para acessar literatura. Mesmo, não trazendo nenhuma novidade até este ponto, pois a literatura tem sido uma ferramenta de ensino amplamente utilizada em diferentes métodos de ensino de línguas, a perspectiva aqui trazida é de, através do relato de uma atividade prática realizada com alunos do Ensino Médio integrado a cursos técnicos, conseguir o redespertar do uso de textos literários dentro das aulas de língua inglesa.

Tratarei brevemente sobre as abordagens utilizadas no ensino da língua

estrangeira a fim de possibilitar ao leitor, dentro dessas perspectivas de ensino, a percepção do importante papel da literatura nas aulas de língua inglesa e as vantagens de fazer uso dessa ferramenta. Além de estimular a criatividade dos alunos, o uso de contos, poemas, romances, entre outros, pode também contribuir para a integração do indivíduo com novas culturas e o contato com a linguagem literária, considerando o pressuposto de que ele já acontece na aula de língua portuguesa, facilitando, desta forma, processo na aula de língua inglesa.

Este artigo pretende, portanto, contribuir com um relato de uma atividade realizada na área apresentada. O fator de maior motivação para escrever o artigo foi, sem dúvidas, mostrar a possibilidade de ampliar a competência comunicativa dos alunos de Língua Estrangeira Moderna (LEM) através de mecanismos que mostrem a possibilidade de diversificar o processo de aprendizagem de língua inglesa. Porém, não há como não citar que a possibilidade de conscientizar os professores de língua estrangeira quanto à importância do texto literário nas nossas práticas de sala de aula também foi determinante para o relato dessa experiência.

### **RÁPIDA PASSAGEM PELAS ABORDAGENS E MÉTODOS**

Quando nos propomos a compartilhar nossas práticas em sala de aula de língua estrangeira, acredito que uma breve passagem histórica pelos métodos e abordagens de ensino é uma forma de relembrarmos os caminhos que foram trilhados até aqui. Com isso, é possível também propiciar ao leitor fazer comparações entre elas, observar aspectos



negativos e positivos de cada uma e discernir qual ou quais das abordagens é a mais indicada para se trabalhar com os alunos.

Castilho (2000) nos provoca a pensar que a aula se constituiria em uma busca por conhecimento tanto de alunos quanto de professores, na qual o professor seria um aprendiz mais experiente. Essa busca pode ser uma atividade prazerosa, cheia de inspiração, a partir do momento que todos estão envolvidos. O ponto, retomado por nós inúmeras vezes, é a capacidade do professor se reinventar e reelaborar suas práticas. O pensar sobre o que já foi feito, como tem sido feito e como correlacionar as duas coisas pode contribuir para o êxito de nossas atividades. A reflexão sobre as mudanças que ocorrem no campo dos métodos de ensino de línguas é primordial para que nos coloquemos com maior certeza na realidade que atuamos e também para compreendermos mais precisamente o papel que desempenhamos à medida que fazemos nossas escolhas ao planejarmos um curso, ou até mesmo uma aula.

É importante fazer um breve comentário sobre a ideia de método e abordagem antes de entrarmos nos aspectos relativos à sua trajetória. Tanto Almeida Filho (1993, 2000) quanto Leffa (1988) focam que a concepção de abordagem engloba a concepção de método. Quando nos referimos ao termo abordagem, pressupostos teóricos sobre a língua e sua aprendizagem são englobados. Trata-se de um conjunto de conceitos cuja base envolve aspectos relacionados a aprender e a ensinar uma nova língua. O método, em contra partida, centra sua concepção no conjunto

de ideias que justificam ensinar a língua de uma determinada maneira ou de outra. Sendo assim, seu conceito refere-se às normas de aplicação dos pressupostos. A abordagem é direcionada ao método e também a outros recursos úteis no processo de ensino-aprendizagem, e para citar alguns, poderíamos falar de plano de ensino, escolha de materiais, formas de avaliar, etc.

De acordo com Leffa (1988), a primeira e a mais antiga das abordagens é o Método da Gramática e Tradução (Grammar Translation Method). Seu surgimento se dá através do interesse pela cultura greco-latina no Renascimento. De acordo com Leffa (1988), esse método é usado até hoje com diversas adaptações e finalidades mais específicas, embora seja bastante criticado. O método baseia-se em ensinar a segunda língua através da primeira, ou seja, as palavras ou frases são dadas a priori em língua materna para que sejam construídas na língua alvo. Podemos definir em três etapas o seu processo: memorização de lista de palavras; regras gramaticais suficientes para formar frases; e exercícios de tradução. A escrita vem como elemento de maior ênfase, deixando a pronúncia e a entonação de lado. Sendo assim, a habilidade de fala quase nunca é praticada, pois há grande maioria dos exercícios são escritos.

No final do século dezenove surge o Método Direto. No Brasil, foi introduzido em 1932, no Colégio Pedro II. O princípio fundamental desse método é que se aprende a nova língua através dela mesma. Ensina-se a gramática de forma indutiva, através de prática intensa, utilizando-se de perguntas e respostas



sobre os textos em forma de diálogos, para que os alunos fixem as estruturas apresentadas. A significação e entendimento do vocabulário acontecem através de gestos e gravuras impedindo o uso da língua materna. O foco principal é a oralidade, mas a habilidade escrita também pode ser iniciada nas primeiras aulas. A gramática e os aspectos culturais da L2 são ensinados indutivamente, ou seja, os alunos são primeiramente expostos aos fatos da língua para posteriormente chegar à sua sistematização. O Método Direto foi muito popular nas décadas de 1920 e 1930, principalmente na Europa. Nos Estados Unidos, foi realizado um estudo para comprovar a eficiência desse método, e o resultado foi publicado, em 1929, como Coleman Report, concluindo que nenhum método garantiria resultados positivos. Eles concluíram que o desenvolvimento da habilidade oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas, ou seja, o ensino da habilidade oral não era o indicado para se aprender Língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental e médio, pois o tempo disponível ao ensino era insuficiente e os professores não tinham formação e proficiência necessárias para trabalhar na língua alvo. Sendo assim, o Reading Approach (ensino da leitura) foi a proposta trazida pelos linguistas e a capacidade leitora passou a ser prioridade nas escolas americanas até a Segunda Guerra Mundial.

As teorias linguísticas, entretanto, continuaram a avançar até o surgimento do Método Audiolingual (ALL), que na Grã-Bretanha ficou conhecido como

Abordagem Oral ou Ensino Situacional e nos Estados Unidos como Audiolingualismo. O estudo da estrutura da língua (estruturalismo), por parte de linguistas americanos como Charles Fries, passa a ser parte fundamental para o ensino de inglês, assim como a psicologia behaviorista. Em Skinner (1979), podemos ver que a aprendizagem era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de atos mecânicos de estímulo e resposta. As respostas corretas dos alunos deveriam ser reconhecidas pelo professor. A aprendizagem só se concretizava quando os alunos tivessem automatizado as respostas através de exercícios de repetição. A língua era usada como um processo mecânico de estímulo e resposta onde os erros deveriam ser evitados. O professor era o detentor do saber e o ensino era centrado nele, restando ao aluno ao aluno o papel de um aprendiz passivo. O objetivo era a produção oral que deveria atingir a melhor pronúncia possível e mais próxima do falante nativo. O audiolinguismo permaneceu forte até a década de 70, quando as críticas se intensificaram. E logo, o audiolinguismo foi superado por outros métodos e abordagens.

As objeções que foram surgindo contra a AAL, tímidas na década de 1960 e cada vez mais frequentes na década seguinte, eram tanto de ordem teórica como prática. Teoricamente começou-se a questionar o embasamento linguístico e psicológico da abordagem. A primazia da fala cedeu lugar a uma visão da língua em que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação. Devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser um conjunto de hábitos. O professor não devia só ensinar a língua, mas sobre a língua. Competência na língua é mais importante que a performance dos indivíduos com todos os erros e hesitações. Finalmente os aspectos universais da língua sobrepujavam de longe as pequenas diferenças entre uma língua e



outra (Leffa, 1988, p. 148).

Com a rejeição a esse método, o ensino de línguas viveu uma crise, pois faltavam soluções aos linguistas. Surgiam novos paradigmas e além das críticas à linguística estrutural, as teorias behavioristas também foram objetos de discussão pela psicologia cognitiva. Durante este período surgiram outras tentativas como a Sugestopedia de Lozanov; o Método de Curran; o Método Silencioso de Gattegno; o Método Asher; e a Abordagem Natural.

O pensamento sobre o ensino da língua inglesa passava por mudanças e muitas foram as contribuições ocorridas a partir do final dos anos 60. Um fator de mudança foi a teoria dos gerativistas, principalmente das ideias de Noam Chomsky (1955). Segundo Canale; Swain (1980) é importante citar as contribuições de Halliday (1970) com a noção de função; Gumperz em 1972; e Labov em 1974. O sociolinguista Hymes (1964) propõe a Etnografia da Comunicação e com ela a ideia da substituição linguística pela competência comunicativa. As pesquisas do Conselho da Europa (organização regional para a cooperação cultural e educacional), as publicações de Wilkins (1976), Widdowson (1978) – *Teaching Language as Communication* –, Johnson (1982), Brumfit (1979) e outros linguistas foram os responsáveis pela elaboração das bases do que passou a ser chamado de Abordagem Comunicativa (AC) ou Ensino Comunicativo de Línguas (*Communicative Language Teaching* – CLT). Várias áreas do conhecimento como a linguística, a filosofia da linguagem, a pragmática, a sociolinguística e a análise de discurso,

originaram os pressupostos teóricos dessa abordagem.

Um grande impacto foi causado pela Abordagem Comunicativa. Enfim, “a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.” (LEFFA, 1988, p. 153) Richards; Rodgers (1986, p. 83) afirmam que a AC “[...] apelou para aqueles que procuravam uma abordagem mais humanista de ensino, na qual os processos interativos de comunicação receberam prioridade.” Dentre as principais características dessa abordagem é possível citar que: as formas linguísticas são ensinadas visando o desenvolvimento da competência comunicativa; os diálogos, apresentados aos alunos, devem ser da forma mais real possível incluindo os barulhos comuns do dia a dia, como ruídos de carro, telefone, etc. Com relação às quatro habilidades, não há uma ordem estabelecida para serem trabalhadas. A língua materna é usada em sala de aula principalmente nos primeiros estágios do aprendizado. Outra mudança bastante significativa é que nessa abordagem o aluno é o centro do processo de aprendizagem, cabendo ao professor o papel de orientador incentivando a participação e aceitando sugestões. Enfim, a Abordagem Comunicativa defende que o aluno deve desenvolver uma estratégia de comunicação, a fim de saber como agir em uma determinada situação real de uso da língua, considerando esse aspecto mais importante do que a competência gramatical. A AC continua a ser aplicada nos cursos de línguas embora com algumas características de outras abordagens anteriores que aliadas acabam



dando uma solução mais definitiva para o ensino de línguas. Quanto a uma avaliação mais específica da abordagem, é difícil avaliá-la, pois a AC não foi substituída por outra e conforme dito faz parte de nossas práticas cotidianas em sala de aula.

Quando fazemos essa revisitação histórica sobre o ensino de língua estrangeira conseguimos perceber claramente o que Nunan (1995) nos diz sobre a crença na possibilidade da descoberta de um método eficiente capaz de abranger o ensino-aprendizagem para todos os alunos e em todos os contextos, enfim, a busca de um método perfeito. O mais importante, de acordo com Prabhu (1990), não é qual método adotar, mas sim desenvolver técnicas de ensino dentro do contexto apropriado, no qual aspectos individuais, afetivos, cognitivos, socioculturais tanto do aluno quanto do professor, sejam levados em conta. Vale ressaltar a importância da adequação da abordagem utilizada às necessidades do aluno.

O objetivo do aprendiz da língua inglesa atualmente é a comunicação e numa esfera amplamente global, e não somente com os países mais tradicionais falantes do inglês. Falar a língua significa se comunicar com o resto do mundo. Rajagopalan (2004) afirma que o aluno deve estar preparado para se deparar com uma grande variedade de sotaques. O autor também cita a mudança no papel dos professores nativos da língua que há algum tempo atrás eram considerados como fator extremamente importante no aprendizado dos alunos de língua inglesa. Estudar inglês com um professor originário do país da língua a ser

aprendida era considerado um método bastante eficaz em virtude da proficiência do professor e autenticidade dos materiais. Entretanto, com a globalização da língua inglesa e com a multiplicação de falantes da língua em todo o mundo, esta visão tornou-se ultrapassada. O alvo dos aprendizes de inglês não só mudou como se expandiu, trazendo como objetivo a comunicação internacional. O bom senso sempre é deve ser ressaltado quando, como docentes, nos dispomos a inovar as formas de aprendizagem. É preciso sempre considerar o que irá contribuir para melhorar o desempenho dos alunos.

O uso da literatura no ensino de língua, que será contemplado no próximo capítulo deste artigo, veio ganhando espaço no decorrer dos anos e das experiências realizadas no ensino-aprendizagem da língua. Bowler; Parminter (1992) citam que o uso de tal recurso no ensino de língua aumentou alcançando um nível balanceado, uma vez que a literatura pode ser contemplada através de várias atividades envolvendo a prosa, o drama e a poesia de diferentes séculos. Segundo Corchs (2006, p. 17), confirmamos que com a aplicação da literatura em sala de aula, “a língua inglesa é usada em toda a sua plenitude, ou seja, ela se apresenta de forma diferente, referindo-se a culturas diversas e atingindo pessoas de várias nacionalidades.”

## **A LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Quando ensinamos uma língua, a linguagem da cultura de um povo é ensinada também. É através da língua que o indivíduo se conecta ao mundo. A



língua é a manifestação do existir e é fator que constituiu a identidade das pessoas. “[...] toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação.” (Bakhtin, 1998, p. 35) Assim, a utilização de textos literários no ensino da língua inglesa pode contribuir para uma educação que contemple questões culturais de diversos países e grupos sociais, fazendo com que a aprendizagem da nova língua almeje mais do que a comunicação. Porém, não é essa a realidade que temos visto nas aulas de língua inglesa. A literatura na língua inglesa, conforme Duff; Maley (2003) tem sido apresentada, na maioria das vezes, como algo distante da linguagem cotidiana. Ao deixar de explorar a literatura nas suas aulas, o professor de língua inglesa deixa de utilizar recursos como sonoridade, estilo de escrita, figura de linguagem, vocabulário variado, atividades não repetitivas e, ao mesmo tempo, deixa de enriquecer o conhecimento de mundo dos alunos.

Achamos o texto literário muito útil para melhorar as habilidades dos alunos, ajudá-los a compreender diferenças culturais e ampliar oportunidades para seu crescimento pessoal. Usar vários tipos de textos desafiará e enriquecerá tanto o professor como também os alunos (Aebersold; Field, 1997, p. 165).

Muitas vezes a falta de uma rotina de leituras de literatura em língua materna reflete na ausência de contato com textos literários. Outro fator que desperta a atenção quando discutimos o afastamento de aprendizes e professores a esse tipo de texto, é a forma como isso tem sido trabalhado. Normalmente, o texto literário serve como base para abordar questões gramaticais da língua e não como uma forma de representação cultural, identitária, histórica e social. Quando tratamos da aula de língua

inglesa no ensino regular, percebemos que há praticamente a exclusão total de textos literários nas aulas, o que é normalmente justificado pelos professores que alegam o grande número de alunos por turma, carga horária limitada, falta de interesse dos alunos pela literatura tanto em língua estrangeira quanto em língua materna, carência de matérias, e pouco conhecimento linguístico dos aprendizes dificultando a compreensão do texto. São reclamações verídicas e merecem nosso respeito e atenção e jamais devemos desprezá-las, porém, não podemos limitar nossas práticas a elas. O presente artigo pretende levantar a importância de trazer esses textos para a sala de aula, assim como motivar os professores a fazê-lo através de um relato de uma experiência muito exitosa que tive.

Lazar (2004) apresenta vários motivos para a inclusão de textos literários no ensino de língua inglesa: a) propiciam ao aluno o entendimento de outras culturas; b) ajudam o aluno a externar suas opiniões; c) servem como estímulo à aquisição da língua; d) contribuem para o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos aprendizes; e) constituem material autêntico; f) podem ser encontrados em vários níveis; g) têm valor educacional; h) são apreciados pelos alunos; i) são motivadores. Brumfit; Carter (2000, p. 15) também falam sobre a riqueza do texto literário:

[...] Primeiro, o texto literário é um texto autêntico com linguagem real dentro de um contexto. Ele oferece um conteúdo cuja exploração e discussão do conteúdo (o qual, se apropriadamente escolhido, pode ser importante na motivação para estudo) leva a uma percepção natural da linguagem usada.

Outra característica importante que





pode ser ressaltada acerca dos textos literários é o uso de neologismos, arcaísmos e figuras de linguagem, pois contribuem para que tais textos se tornem ainda mais interessantes para atrair o interesse dos alunos. Duff; Maley (2003) observam também os benefícios que as diversas formas desses textos trazem aos alunos. São vários gêneros da escrita, dentre os quais podemos citar: poemas, contos, peças e romances. Os alunos são expostos a uma variedade de textos que ajudam a quebrar a rotina das aulas. “O aluno é um agente ativo em sala de aula e não um receptor passivo. É essencial para nós que as atividades provoquem interação entre leitores e texto [...], e entre os leitores mesmos, incluindo o professor” (Duff; Maley, 2003, p.5).

A poesia também traz suas vantagens para a sala de aula, pois através dela é possível praticar as habilidades da língua, desenvolver vocabulário, pronúncia, escrita, apreciação literária, entre outros. Sem contar na interação que pode ser promovida entre os alunos e os temas levantados, inclusive afetividade e emoção. como afirma Rouxel (2013, p. 24):

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura.

A tentativa de fugir dos padrões os quais os alunos estão acostumados talvez seja um grande motivo em trabalhar, especialmente, com poemas. A literatura leva o aluno além daquela prática regular que são trabalhadas normalmente em sala

de aula de língua estrangeira. É uma oportunidade ímpar de promover uma aula diferente, fora da rotina habitual. A imaginação e criatividade são outros dois motivos que nos levam a expor nosso aluno a tais textos. Podemos, assim, ao levantar essas características tão positivas, perceber que o uso da literatura na sala de aula de língua inglesa pode ser ferramenta muito útil. O professor pode explorar as quatro habilidades a partir do texto literário: aumentar a capacidade criativa dos alunos para a escrita; estimular ainda mais a leitura; aumento do interesse pela fala; e a exposição a atividades mais interessantes envolvendo a capacidade auditiva.

É necessário que diante dessas possibilidades tão favoráveis de se atingir bons resultados com essa prática, o professor esteja aberto a repensar sua prática e deixar de lado qualquer estranhamento quanto ao uso da literatura nas aulas de língua inglesa. O inovador causa um impacto sobre o convencional e é sabido que na maioria das vezes, se mantém a visão de uma aula onde alunos devem aprender um conjunto de regras para passar os verbos para algum outro tempo verbal, ou passar as frases para as formas negativa, interrogativa, abreviada, etc., de forma desconecta de contexto, etc. Não é fácil quebrar essa rotina, mas à medida que se percebe o potencial libertador propiciado pela prática de literatura em sala de aula, se começa a vislumbrar outras possibilidades de atividades que podem nos levar a um verdadeiro passeio por outras áreas do conhecimento. O texto pode ser trabalhado de várias formas, não focando somente em tradução, mas analisando-se



o enredo, personagens, temas e críticas, escola literária da narrativa, etc., aspectos estes trabalhados na disciplina de literatura de língua portuguesa e que o professor de língua inglesa pode aproveitar.

No Ensino Médio, o aluno começa a ter contato efetivo com a Literatura, um dos principais conteúdos explorados nas aulas de Língua Portuguesa, portanto a linguagem conotativa, simbólica, explorada nos textos literários, não se apresenta como algo desconhecido, além disso, o educando começa a familiarizar-se com escolas literárias, autores e obras consagrados da literatura nacional e estrangeira. E o mais importante, há a percepção da importância da Literatura para a formação integral do ser humano. Acredita-se que toda essa “descoberta da literatura” em língua materna possa ser estendida às aulas de Língua Inglesa, possibilitando a exploração dos conhecimentos linguísticos, discursivos, sócio – pragmáticos e culturais dos alunos, promovendo o acesso às diferentes manifestações culturais, não somente às culturas norte – americana e britânica, desenvolvendo o senso crítico, comparando obras de autores nacionais e estrangeiros, percebendo as influências e os processos intertextuais. (Bozza; Calixto, 2011, pág. 3)

A seguir, há um relato de experiência do uso da literatura nas aulas de língua inglesa, enquanto ferramenta propiciadora de seres crítico-reflexivos e visa analisar as crenças destes alunos acerca da importância de se estudar a língua inglesa; as concepções destes sobre o que é literatura; bem como os hábitos de leitura destes jovens estudantes.

### **RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM TEXTO LITERÁRIO NO IFPR**

O relato a seguir aconteceu no Instituto Federal do Paraná, no campus de Telêmaco Borba, em junho de 2019, na aula de língua inglesa oferecida aos alunos dos quartos anos dos seguintes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Automação Industrial,

Informática para Internet e Mecânica. As turmas têm duas aulas de inglês por semana, geminadas e com duração de sessenta minutos cada.

Os principais pontos que me levaram a propor uma atividade com texto literário foram:

- O conceito, muito presente nas minhas práticas de sala de aula, de que a aprendizagem da língua estrangeira deve ser significativa (abordagem comunicativa).
- Diversificar as práticas de ensino-aprendizagem.
- Vantagens do uso da literatura: integração do indivíduo com novas culturas; contato com a linguagem literária.
- Aproximação com grandes autores da literatura estrangeira (reforçando o trabalho do professor de Língua Portuguesa).

O gênero literário escolhido foi os limeriques do autor inglês do século dezoito Edward Lear. Num primeiro momento, um dos objetivos foi atingido quando o espanto foi causado, pois eles não conheciam nem o gênero e nem o autor. Isso despertou muito seu interesse. Comecei apresentando o autor e em seguida o gênero textual. Segundo Amarante (2011) Edward Lear é considerado, ao lado de Lewis Carroll, o pai da literatura nonsense. Segundo Davis (2004), o nonsense através de Edward Lear (1812-1888) e Lewis Carroll (1832-1898) aparece como uma forma de romper os conceitos de literatura criados até então. Traz história para crianças, mas que não é tão inocente quanto parece. Há um sentimento de questionar como o



indivíduo se posicionava diante da sociedade e, especialmente no século XIX, capturado entre dois mundos. Os limeriques são poemas curtos, geralmente sobre coisas ou situações engraçadas. Eles têm sempre cinco versos, onde a primeira, a segunda e a quinta linhas terminam com a mesma rima. O terceiro e o quarto verso rimam entre si, seguindo o esquema AABBA. Foi a partir de Lear que os limeriques passaram a ser um veículo de inteligência, humor, sagacidade e perspicácia. Os limeriques foram publicados em 1846 em uma de suas maiores obras intitulada *A Book of Nonsense* (Um livro de Nonsense). Conforme no diz Amarante (2012) Foi a partir de Lear que os limeriques passaram a ser um veículo de inteligência, humor, sagacidade e perspicácia. Alguns heróis eram vaidosos, outros gananciosos. Alguns eram tristes, outros provocativos. Os desenhos, feitos pelo próprio autor, que acompanhavam os limeriques eram simples. Quando Lear começou a escrever os versos, o nonsense não era um gênero literário estabelecido. O distanciamento faz parte do nonsense, então nem autor, nem leitor podem sofrer com a ideia de, por exemplo, se deparar com um homem que decepou os dedos enquanto afiava as unhas. Outra característica presente são as características físicas dos personagens que podem ter defeitos alarmantes. Para Noakes (1979), o tema decorrente nos limeriques como a solidão e o medo do terrível destino de ser esmagado diante de uma população inteira, combinam com aspectos da vida de Lear. Coisas terríveis podem acontecer aos personagens dele, como desaparecer, ser apedrejado ou se cortar. Ele estaria, assim, refletido nas

feições das personagens, carregadas de excentricidade. O que também chama a atenção nos seus limeriques é a relação de um indivíduo excêntrico perante a sociedade ao redor dele, ou seja, as pessoas em geral, ou simplesmente ‘eles’. Que mundo de implicações há no ‘eles’ de Lear. ‘Eles’ são a força da opinião pública, a voz melancólica da mediocridade humana: ‘eles’ estão perpetuamente interferindo na liberdade do indivíduo: ‘eles’ fofocam, ‘eles’ condenam’, ‘eles’ são inquisitivos e convencionais e quase sempre cruéis.

A busca de Lear – talvez paradoxalmente para um autor de nonsense – era por realidade: pessoas e coisas devem ser vistas e aceitas como elas são, e não como deveriam ser. O essencial da vida deveria ser encontrado na tolerância, no afeto e na disposição para viver. Ele viu esses atributos mais frequentemente nas crianças, todavia ele também os encontrou em seus amigos verdadeiros. De fato, embora Lear falasse através de canções para crianças, ele não estava somente escrevendo para elas: qualquer um que conhecesse a solidão e o isolamento poderia entender o que ele dizia (Noakes, 1979, p. 229).

Na sequência apresentei aos alunos alguns limeriques de Lear e os desenhos que os acompanhavam. Vou acrescentar somente alguns dos exemplos que utilizei a fim de elucidar ao leitor o material trabalhado.

Figura 1: Limerique de Edward Lear.



Fonte: Disponível em <<https://www.nonsenselit.org>> na homepage criada a Edward Lear> Acesso em 15/03/19.



Figura 2: Limerique de Edward Lear.



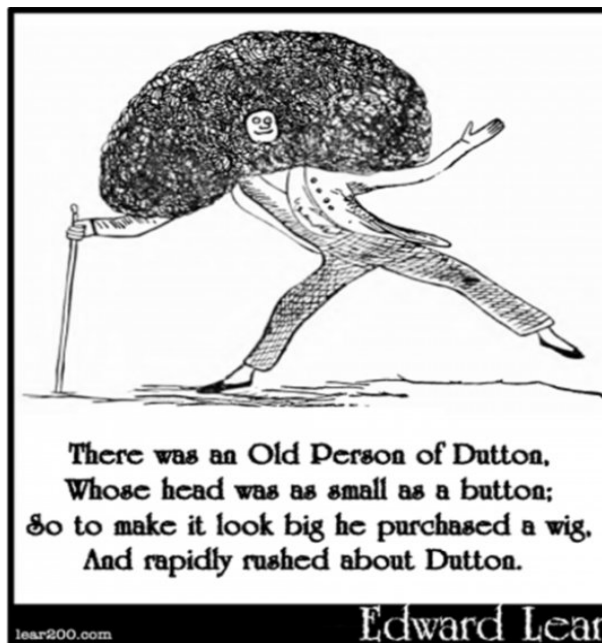
Fonte: Disponível em <<https://www.nonsenselit.org>> na homepage criada a Edward Lear> Acesso em 15/03/19.

Figura 3: Limerique de Edward Lear.



Fonte: Disponível em <<https://www.nonsenselit.org>> na homepage criada a Edward Lear> Acesso em 15/03/19.

Figura 4: Limerique de Edward Lear.



Fonte: Disponível em <<https://www.nonsenselit.org>> na homepage criada a Edward Lear> Acesso em 15/03/19.

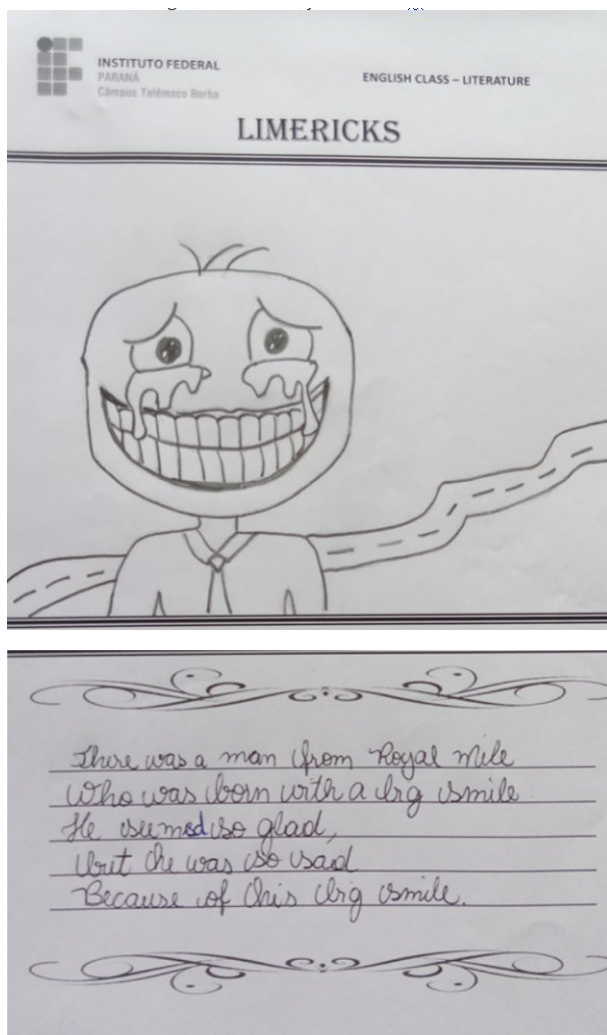
Fizemos a leitura de todos eles, revimos as características do gênero de texto apresentado, traduzimos e, sem dúvida, nos divertimos muito.

Na sequência, passamos à atividade prática na qual o desafio lançado era que os alunos (em pequenos grupos) deveriam produzir seus próprios limeriques e ilustrá-los.

O aspecto que mais me surpreendeu foi o fato de presenciá-los buscando as rimas entre palavras, uma vez que o gênero exigia isso. Outro aspecto que chamou a atenção foi a composição do personagem para seu pequeno poema. Lear falava de pessoas vindas de lugares diversos e com características muito inusitadas. E foi nesse espírito que os alunos foram fazendo suas criações. Foram vinte trabalhos realizados pelas turmas, ou seja, vinte criações. Segue abaixo um exemplo, de cada turma, dos trabalhos desenvolvidos por eles:

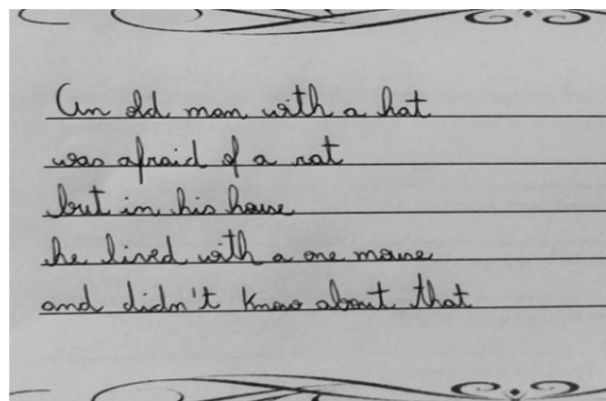
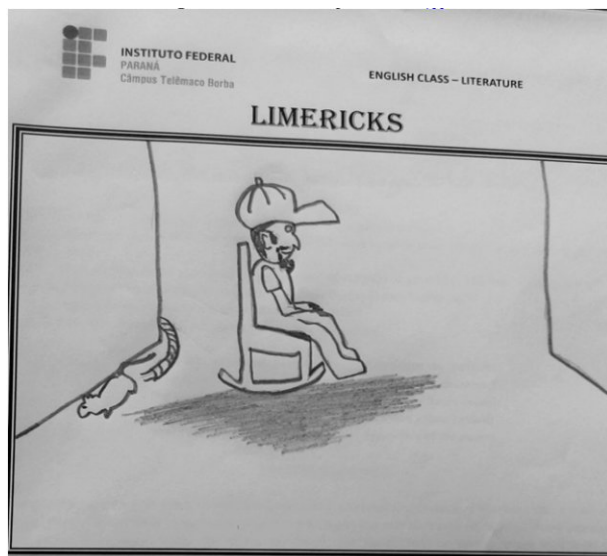


Figura 5: Limerique produzido por um grupo de alunos do Curso Técnico Integrado de Automação Industrial.



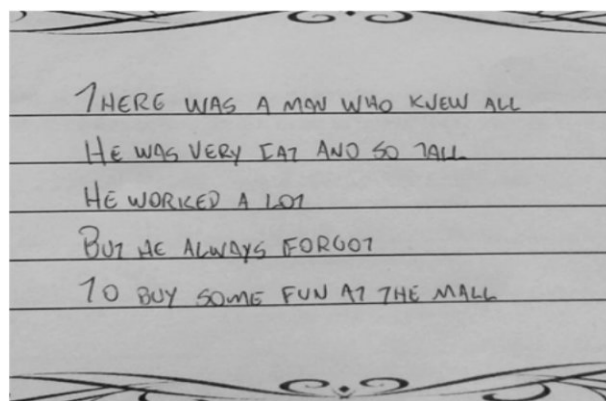
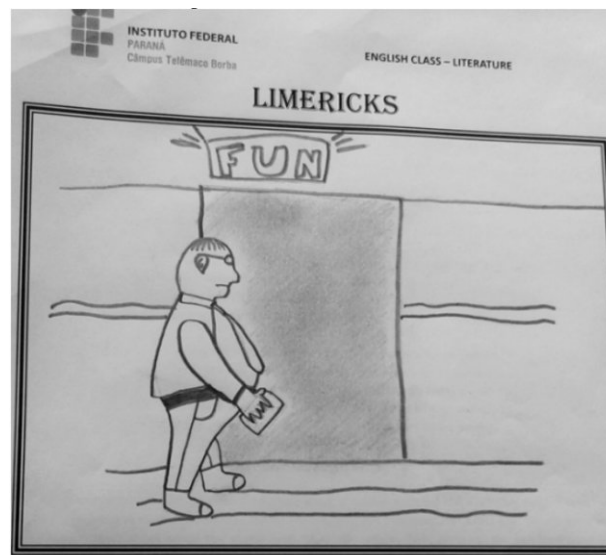
Fonte: Folha de atividade produzida pelos alunos e entregue à professora como requisito parcial no conceito da disciplina.

Figura 6: Limerique produzido por um grupo de alunos do Curso Técnico Integrado de Informática para Internet.



Fonte: Folha de atividade produzida pelos alunos e entregue à professora como requisito parcial no conceito da disciplina.

Figura 7: Limerique produzido por um grupo de alunos do Curso Técnico Integrado de Mecânica.



Fonte: Folha de atividade produzida pelos alunos e entregue à professora como requisito parcial no conceito da disciplina.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como pretensão sugerir o uso da literatura no ensino da língua inglesa, uma vez que ela é



conhecida pela riqueza de sua linguagem e diversidade de seus textos. Além de propiciar uma forma de aprendizado distante das atividades rotineiras de sala de aula.

Primeiro, tentei proporcionar ao leitor uma breve passagem pelos métodos e abordagens que mais marcaram o ensino de línguas até agora. Na sequência, foram apresentados motivos para trabalhar com textos literários e como essa prática pode ser eficaz para estimular a criatividade dos nossos alunos, bem como seu pensamento crítico, a prática das quatro habilidades da língua, a abertura de várias possibilidades de interpretação e opinião e enriquecê-los culturalmente.

Em seguida, relatei a experiência muito exitosa que tive com meus alunos ao trazer os limeriques de Edward Lear para a sala de aula. Muitos frutos positivos foram colhidos a partir dessa experiência, como: aquisição de vocabulário; rimas; brincadeira com palavras em inglês; linguagem verbal e não-verbal; produção textual; poesia com diversão; reflexão sobre a literatura nonsense; descoberta de novo gênero textual; novo autor; e novas possibilidades de leitura.

Esperamos que esta pesquisa contribua para incentivar os professores de língua estrangeira a buscar voos mais altos nas suas práticas, principalmente no que tange o uso da literatura. Finalmente, acredito enfaticamente que a literatura agiu e age como um instrumento propiciador da aprendizagem desses alunos que participaram dessa experiência, pois ela levou-os não somente à leitura de um poema em inglês, como também à análise e reflexão,

proporcionando pensamentos críticos acerca das ideias presentes nesse texto e levando-os a máxima do que é esperado do papel do professor: o ato de humanizar cada indivíduo, não se detendo apenas a disciplina em questão. Esperamos assim, que esta prática de ensino, a qual possui a literatura enquanto foco principal em uma aula de língua inglesa venha a contribuir com os próximos estudos e atividades semelhantes, propiciando-se deste modo, não apenas uma nova prática nas aulas de língua inglesa, mas que também, consiga-se despertar o hábito de leitura no aluno.

### REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. **Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v.36, p. 23-42, jul./dez. 2000.
- AMARANTE, D. W. **Viagem numa peneira: poesia e prosa**. São Paulo: Iluminuras, 2011.
- \_\_\_\_\_. **As antenas do caracol: ensaios sobre literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- BAKHTIN, M. **O discurso no romance**. In BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni, José Pereira Jr et al. 4ª ed. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1998.
- BOWLER, B.; PARMINTER, S. **Literature. Advanced**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- BOZZA, M. C.; CALIXTO, B. **A importância do texto literário nas aulas de língua inglesa no ensino médio**. Disponível em <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_morgana\\_cristina](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_morgana_cristina)



- \_bozza.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, 2000.
- BRUMFIT, CJ & CARTER. **Literature and language teaching.** Oxford University Press 2000.
- CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.** Applied Linguistics, v.1, n.1, 1980. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Merrill\\_Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing](https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing)> Acesso em: 08 de maio de 2018.
- CARTER, A. R.; LONG, N. M. **Teaching Literature,** Longman Publications, 1991.
- CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHOMSKY, N. **The Logical Structure of Linguistic Theory.** New York: Plenum Press, 1955.
- CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa.** 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MargaretCorchs.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2018.
- COSTA, M. C. **A Literatura no ensino secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 2º ano. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação).** Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.
- DAVIS, Philip. **The Victorians.** Oxford: Oxford University Press, 2004.
- DUFF, A; MALEY, A. **Literature. Resource books for teachers.** Oxford: Oxford University Press, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. **A course in spoken English: Intonation.** London: Oxford University Press, 1970.
- HYMES, D. **Introduction: Toward Ethnographies of Communication.** American Anthropologist, vol. 66 (6): 1–34, 1964.
- LAZAR, G. **Literature and Language teaching.** A guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University press, 2004.
- LEAR, Edward. **The Complete Nonsense Book.** Edited by Lady Strachey. London: T. Fisher Unwin, 1912.
- LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas.** In: BOHL, H. I. ; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3.ª ed., São Paulo, Cortez, 2001.
- NOAKES, V. EDWARD LEAR – **the life of a wanderer.** Glasgow: William Collins Sons & Co Ltd, 1979.
- NUNAN, D. Atlas: **Learning-centered Communication.** Boston: Heinle&Heinle, 1995. (Student’s book, v. 4).
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba, 2008.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRABHU, N. S. **There’s no Best Method: Why? TESOL** Quartely, Georgia, US, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- RAJAGOPALAN, K. **The concept of World English and its implication for ELT.** ELT Journal 58/2. Oxford: Oxford University press, 2004.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura.** Tradução de Neide Luzia



de Rezende. In: DALVI, M. A., REZENDE, N. L., & JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SKINNER, B. F. **The Shaping of a Behaviorist: Part Two of an Autobiography**. New York: Knopf, 1979.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba-PR: Ibpex, 2010.

\_\_\_\_\_. **Literatura, escola e leitura**. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). *Literatura & ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.