

■ ARTIGOS

■ Uma perspectiva estética no ensino de línguas: um caso de uso de texto literário no cenário da sala de aula

 Juscelino da Silva Sant'Ana *
Cléria Maria Costa **

Resumo: Este artigo trata do uso de textos literários como uma alternativa metodológica que leva em consideração a perspectiva estética para materialização de um tipo de abordagem de ensino que privilegia o sentido, considera a imaginação e incentiva a criatividade de aprendizes de língua estrangeira (LE) no uso estético dessa LE na Educação Básica. O termo “estética” é tomado por seu caráter de sensibilização do ser no processo educacional. O texto está dividido em três partes principais. Na primeira, é apresentado um breve levantamento histórico do uso de literatura no ensino de línguas, cotejado com uma das principais vertentes da abordagem de ensinar, a concepção de língua. Assume-se o pressuposto de que a literatura pode ser tratada como um canal de uso estético da linguagem no ensino de LE, isto é, o texto literário pode ter preservadas suas características estéticas na cena do ensino e da aprendizagem, e não ser tratado apenas como uma amostra da LE. Na segunda parte, é feita uma exploração da perspectiva estética ao se usar o texto literário na aula de língua. Na terceira parte, o texto é finalizado com um relato de experiência de uso de texto literário em uma perspectiva estética em uma escola pública com estudantes do Ensino Médio. Como resultado, observou-se uma ampliação das concepções da abordagem em todas as suas vertentes, especialmente para os aprendizes.

Palavras-chave: Concepção de língua. Ensino de línguas. Texto literário. Abordagem de ensinar.

* Juscelino da Silva Sant'Ana é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2005), doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2017). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: ilma.juscelino@gmail.com.
** Cléria Maria Costa é graduada em Letras pela Universidade de Brasília - UnB (1989) e mestre em Linguística Aplicada pela UnB (2005). Contato: cleriacosta@gmail.com.

Introdução

Três dimensões essenciais da materialidade do ensino apresentam-se no dia-a-dia de professores, coordenadores, gestores e planejadores de cursos de língua estrangeira (LE) cujo objetivo principal seja a aquisição da língua estrangeira (LE) por parte dos estudantes. A primeira dimensão diz respeito a métodos, ou melhor, a como a operação de ensino pode se realizar; a segunda se refere a conteúdos, ou, colocado de forma mais adequada, ao que pode ser mais efetivo ou produtivo no apoio aos processos de ensino e de aprendizagem de línguas; a terceira se refere a materiais, isto é, a dispositivos e procedimentos com que essa operação (de ensino da língua) se faz e que instrumentos podem ser mais adequados na realização dos objetivos do ensino e da aprendizagem ou aquisição.

O planejamento dessas dimensões se fundamenta primariamente em um conjunto de concepções, crenças, conhecimentos, posicionamentos e maneiras de ver e materializar o ensino de línguas mantido pelo professor. Almeida Filho (2013) chama esse conjunto fundante do ensino e da aprendizagem de LE de abordagem. A abordagem, segundo o autor, é uma filosofia orientadora que define maneiras, conteúdos e tipos específicos de ensino (por exemplo, gramatical ou comunicativo) com que se constrói uma política, um currículo, um curso ou uma aula (SANT'ANA, 2019, no prelo). A abordagem é responsável por combinar e orientar as três dimensões elencadas.

A maneira como um dado professor ensina uma língua, muitas vezes denominada método¹, está associada a concepções nucleares da abordagem. Nessa ótica, o professor não é visto como aquele que adota um método previamente constituído e o aplica em sua atuação profissional. A maneira de ensinar se dá a partir de condições disponíveis e de escolhas feitas pelo professor de acordo com o que sabe, acredita e pensa (SANT'ANA, 2005) sobre língua(gem), ensino e aprendizagem de línguas.

Um método se organiza, portanto, em função da maneira como o professor concebe língua, ensino e aprendizagem de línguas, elementos constituintes do núcleo duro da abordagem (ALMEIDA FILHO, 1997)². Essa perspectiva sobre o ensino de línguas dá ênfase, portanto, ao papel ou papéis que o professor, agente primeiro, segundo Almeida Filho (2005), exerce no ensino de línguas. Assim, além de atribuir agência ao professor, confere-se ao aprendiz, outro agente primário do processo, protagonismo nas experiências de aprender línguas em situação formal. Outros elementos³ influenciam a intervenção orientadora da abordagem, mas é ela que dá forma e atua em uma situação específica de ensino de línguas. Desse modo, a abordagem

opera em tensão com outras abordagens e condições contextuais (ALMEIDA FILHO, 2013).

Do mesmo modo, tanto conteúdo quanto materiais ganham forma e lugar de acordo com a orientação da abordagem. Nesse sentido, um texto literário pode ser recebido como instância formal do código linguístico (SILVA e ARAGÃO, 2011; BOZZA e CALIXTO, s/a) ou pode ser visto como uma manifestação estética capaz de questionar o leitor (COSTA, 2005) ou sensibilizá-lo (MEDEIROS, 2005). É sob uma perspectiva estética, que compreende a atividade profissional além da instância formal, que este texto propõe fazer alguns apontamentos sobre o uso de textos literários no ensino de línguas. Com esse objetivo, pretendemos apresentar uma forma possível de materializar abordagens de ensinar do tipo comunicativo, aquelas que tomam o sentido como eixo organizador do processo pedagógico. Para organização das ideias desenvolvidas neste artigo, será tomada como ponto de referência da reflexão uma das vertentes do núcleo duro da abordagem: a concepção de língua(gem).

A Literatura no Ensino de Línguas

Historicamente, o lugar e o valor da literatura no ensino de línguas têm sido controversos. Inicialmente, carregada sob as asas do método gramática-tradução, a literatura desempenhava papel chave no ensino de línguas estrangeiras. Bobkina e Dominguez (2014, p. 249) sustentam que “textos literários na língua alvo eram usados como exemplos de boa escrita e “ilustração das regras gramaticais” (DUFF, 1990, p. 3, tradução nossa)⁴.

Khatib, Rezaei e Derakshshah (2011) apresentam a mesma perspectiva histórica. Os autores explicam que a literatura era o principal insumo linguístico na era do método gramática-tradução. Porém, esse quadro se altera com a saída de cena desse método. Com o advento do estruturalismo e do método audiolingual, a literatura foi retirada de seu pedestal. Essa é a mesma visão de Bobkina e Dominguez (2014). Elas explicam que a partir de meados do século XX, com o desuso da gramática-tradução, a rejeição ao uso da literatura na aula de LE se tornou regra. Especialmente entre os anos 1940 e 1960, a literatura desapareceu dos currículos de línguas, segundo a autora.

Na sequência, o método funcional-nocional ignorou a literatura por não apresentar função comunicativa (BOBKINA e DOMINGUEZ, 2014). De igual modo, segundo Khatib, Rezaei e Derakshshah (2011), na era da abordagem comunicativa, a literatura foi negligenciada em favor do uso de diálogos e conversações, tidos como mais práticos e visíveis em situações do “mundo real”. Além disso, segundo pode se depreender

nos textos de Khatib, Rezaei e Derakhshshan (2011) e de Bobkina e Dominguez (2014), entre os anos 1960 e meados da década de 1980, poucos estudos sobre o uso e o valor de textos literários no ensino de línguas foram desenvolvidos.

Entretanto, a literatura como suporte de ensino de línguas vem sendo 'ressuscitada' desde meados dos anos 1980. De acordo com Khatib, Rezaei e Derakhshshan (2011), a partir dessa época, a literatura voltou a ser considerada relevante para o ensino de línguas. Dessa vez, estudiosos⁵ passam a defender o "uso adequado" da literatura em sala de aula. Bobkina e Dominguez (2014) afirmam que a partir da primeira década dos anos 2000 muitos estudos têm sido realizados com o objetivo de redefinir o papel da cultura e da literatura no ensino de línguas.

Atualmente, Bobkina e Dominguez (2014) afirmam que a literatura tem sido reintegrada aos currículos de segunda língua (L2) em várias partes do mundo. No cenário atual, diversos estudos apontam vantagens do uso de literatura no ensino de línguas: autenticidade, motivação, consciência (inter)culturalidade, globalização, prática de leitura intensiva e extensiva, sistema da língua, ativação e desenvolvimento de habilidades linguísticas, entre outras (BAGHERKAZEMI e ALEMI, 2010; BOBKINA e DOMINGUEZ, 2014; KHATIB, REZAEI e DERAKHSHAN, 2011). Apesar do crescente reconhecimento de que a literatura representa um reforço inestimável no ensino e na aprendizagem de línguas, os autores também reconhecem que a literatura ainda precisa consolidar seu lugar no ensino de línguas.

No Brasil, estudos apontam movimento da literatura no ensino de línguas (SILVA, DERING e TINOCO, 2018; SILVA, 2015; SANTORO, 2007) semelhante ao descrito pelos autores estrangeiros (BAGHERKAZEMI e ALEMI, 2010; BOBKINA e DOMINGUEZ, 2014; KHATIB, REZAEI e DERAKHSHAN, 2011). De modo resumido, podemos destacar essas semelhanças pelo uso de texto literário como fonte de estudo do sistema da língua⁶.

Hoje, uma maneira de se usar textos literários na aula ainda consiste em procedimentos que limitam o uso da literatura como insumo no ensino de línguas. Assim, por exemplo, alguns textos são levados à sala de aula como exemplo de temas (MORENO, s/a) sem maiores explorações do que eles podem oferecer e, "dessa maneira, deixa[m]-se inutilizado[s] (...) aspecto[s] mais significativo[s] da criação literária, aquilo que a transforma em algo especial" (SANTORO, 2007, p. 22). O texto literário, por conseguinte, vem a ser usado de forma frágil e superficial (MORENO, s/a) em cursos de LE.

Não obstante, a concepção de língua exerce influência cabal na maneira como o texto literário é levado à sala de aula e como é tratado nesse espaço de aprendizagem. Por essa vertente do núcleo duro da

abordagem, pode-se atribuir um caráter simplificador, considerando-se principalmente elementos do sistema linguístico como orientadores do planejamento e da oferta de um tipo de ensino de LE. Notadamente, a abordagem gramatical ou sistêmica (ALMEIDA FILHO, 1997) pode ser apontada como a que sustenta a concepção de linguagem como estrutura da língua (SATELES e ALMEIDA FILHO, 2010).

Entre outros fatores, o breve levantamento bibliográfico sobre métodos no século XX permite levantar a hipótese de que o uso da literatura parece manter estreita relação com as concepções de língua dominantes em cada etapa histórica descrita acima. O método gramática-tradução concebe língua como estrutura. O foco no estudo da gramática e a exploração do vocabulário de forma isolada em textos literários estão afinados com essa concepção. A visão estrutural da língua como um sistema governado por regras organizado hierarquicamente ou como comportamento parece dominar a concepção de língua nos métodos (direto, audiolingual, etc.) que se sucederam no século XX (BROWN, 2001, p. 34). Nessa concepção predominantemente sistêmica, resta pouco espaço para o uso da literatura, exceto como instância linguística (SANTORO, 2007, p. 18).

Kumaravadivelu (2006a) propõe outra maneira de classificar os métodos de ensino de línguas. O autor sustenta que existem três categorias de métodos: aqueles centrados na língua, os centrados no aprendiz e os centrados na aprendizagem. Os métodos centrados na língua, como sugere a denominação, são aqueles orientados pela forma linguística. Entre esses, podem se agrupar o método gramática-tradução e o audiolingual. Os centrados no aprendiz são aqueles preocupados com as necessidades, desejos e dificuldades do aprendiz da língua alvo. Buscam ensinar a forma aliada à função linguística. Um exemplo dessa categoria é o ensino "comunicativo", de acordo com Kumaravadivelu (2006a), em sua fase funcional, na nossa visão. A última categoria reúne os métodos que se ocupam dos processos cognitivos, como o método natural, conforme o autor. Esses métodos buscam envolver os aprendizes em interações significativas por meio de tarefas de solução de problema.

Cada uma dessas categorias apresenta um conjunto específico de concepções de língua, de ensino e de aprendizagem. Destacamos resumidamente as concepções de língua de cada categoria. Os métodos centrados na língua formam a primeira categoria e apresentam em comum a concepção de língua de uma abordagem empirista positivista, de acordo com Kumaravadivelu (2006a), assim ressaltam aspectos mecânicos e estruturais. Nesse tipo de método, seus agentes tratam a língua como sistemas hierárquicos organizados em blocos: fonemas, morfemas, frases,

orações. Esses sistemas, base da língua, encontram-se no centro do discurso.

Na segunda categoria de métodos, centrados no aprendiz, língua é tida como um sistema para expressar sentido (KUMARAVADIVELU, 2006a). A estrutura da língua reflete importância funcional e comunicativa. O objetivo da língua é a comunicação baseada em normas socioculturais e interpretação compartilhada por uma comunidade. Os dois primeiros tipos de métodos, portanto, ancoram-se basicamente nas propriedades linguísticas da língua-alvo, segundo Kumaravadivelu, sendo que, no primeiro, ressalta-se a gramática como fator mais relevante, enquanto, no segundo, destacam-se estruturas linguísticas em funções comunicativas. Os métodos centrados no aprendiz concebem língua como um veículo ou um meio para expressar ideias. Reconhecemos que há avanço na concepção de língua do segundo grupo em relação ao primeiro, apesar de ambos manterem o sistema da língua como referência.

Nos métodos centrados na aprendizagem, a concepção de língua valoriza aspectos relacionados a construção de sentidos (BROWN, 2001, p. 34). Para os adeptos de métodos dessa categoria, a língua alvo se desenvolve de forma incidental, com foco no sentido, e de forma cíclica e paralela, diminuindo a importância da forma linguística como elemento de aprendizagem da língua. Assim, a aprendizagem da língua deve ser baseada na compreensão e não na produção (KUMARAVADIVELU, 2006a). O eixo central, nessa categoria de métodos, migra do sistema da língua para outros elementos em jogo no processo de aprendizagem de uma LE, como a sensibilidade e a experiência estéticas no processo (COSTA, 2015).

Ao considerarmos a classificação dos métodos como centrados na língua, no aprendiz e na aprendizagem e cruzarmos as concepções de língua que cada um implica, pode-se traçar certa equivalência entre a trajetória histórica do uso de textos literários no ensino de línguas e os métodos apontados por Kumaravadivelu (2006a). Os métodos centrados na língua tendem a limitar o uso de textos literários a amostras de língua e de seu sistema. Os métodos centrados no aprendiz concebem um uso controlado da literatura na aula de LE. Nessa categoria de métodos, apesar de avançar em relação à categoria precedente, a literatura ainda não é explorada em seu potencial mais elevado, restando foco nos itens do código linguístico e aspectos pragmáticos da linguagem. Os métodos centrados na aprendizagem parecem favorecer um uso ampliado da literatura em relação às duas primeiras categorias.

O estudo do ensino de línguas avança, a partir dos anos 1990 no Brasil, ao se adotar como critério capital de descrição e análise dos fenômenos o conceito de abordagem como mais relevante que o de método. O

foco nas abordagens de ensinar passou a propor uma descrição mais rigorosa dos fenômenos que ocorrem na sala de aula de LE. O avanço referido consiste na reestruturação e redirecionamento de estudos dos fenômenos e na formação de profissionais do ensino de LE. Em nossa visão, o conceito de abordagem (ALMEIDA FILHO, 1997) é capaz de contemplar os parâmetros de *praticidade, particularidade e possibilidade*, propostos por Kumaravadivelu (2006a) em sua perspectiva pós-método.

O parâmetro da particularidade se manifesta na abordagem, quando se admite que cada abordagem é pessoal (ALMEIDA FILHO, 2013; SANT'ANA, 2017). Além disso, a abordagem de ensinar é sensível ao local em que atua e sofre as influências das particularidades daquele contexto. Ela é pressionada e afetada pelas condições e singularidades do meio em que atua. O parâmetro da praticidade é inerente ao conceito de abordagem, pois ela é definida, entre outros fatores, pela formação de teorias que o professor desenvolve, aprende ou adere ao longo de sua formação e atividade profissional. Essas teorias fundamentam a ação profissional, sejam elas implícitas ou explicitadas. O parâmetro da possibilidade pode ser reconhecido no estudo da abordagem pela influência das abordagens de terceiros, como diretores de instituições, planejadores e implementadores de políticas, gestores do alto escalão e políticos, autores de materiais didáticos, entre outros. Essa influência diz respeito a políticas de ensino, que, muitas vezes, definem condições (in)adequadas de atuação profissional; também se referem a concepções concorrentes de língua, ensino e aprendizagem, que podem contribuir para desenvolvimento das atividades de ensinar e aprender ou entrar em confronto com uma dada maneira de atuar.

Uma abordagem pode guardar uma concepção ampliada de língua e de linguagem. Nesse ponto, sentidos mais abrangentes de língua podem orientar maneiras variadas de uso do texto literário em sala. Nessa direção, o ensino comunicacional visto como orientado por uma abordagem, isto é, uma filosofia orientadora do ensino, e não como método e além de sua fase funcional, permite uma maior abertura para exploração de textos literários além da estrutura. No comunicativismo, a língua é tida como “um sistema para expressão de sentido; função primária – interação e comunicação” (BROWN, 2001, p. 34). É no período de expansão do comunicativismo, década de 1980, apesar de inicialmente fora das aulas, que a literatura volta a ter algum espaço no cenário do ensino de línguas estrangeiras.

Atualmente, uma concepção ampliada de língua nos parece atender mais adequadamente condições de inserção da literatura no ensino de línguas. Uma visão holista do ensino de literatura na aula de LE parte de

uma concepção de linguagem ampla (COSTA, 2005), que contempla a dimensão estética. Nessa perspectiva, segundo discute Costa (2005) com base em Heidegger, a concepção de linguagem transcende a ideia de língua como mero instrumento de comunicação. A linguagem estética, conclui Costa (2005, p. 49),

(...) contribui para a formação do profissional de línguas não somente por desenvolver a sensibilidade e abrir espaços para a construção do conhecimento e formação crítica por meio do diálogo, mas também porque a estética leva à reflexão e, por conseguinte, à formação ética desses profissionais.

Concordamos com a autora a respeito da formação dos profissionais de ensino de línguas e acrescentamos que a literatura também pode contribuir para a formação de aprendizes da língua. Na próxima seção, são apresentados argumentos para uso de textos literários em uma perspectiva estética e sua importância para os aprendizes de LE.

O uso do texto literário em uma perspectiva estética

Como já foi pontuado, a abordagem é o elemento orientador do ensino de línguas, segundo Almeida Filho (2013), o qual inclui como parte do núcleo duro uma de suas principais vertentes, a concepção de linguagem. Na mesma linha desse autor, Costa (2005, p. 29) defende que

A concepção de linguagem do profissional de línguas é um dos elementos centrais de sua abordagem, e vai orientar suas tomadas de decisão no planejamento e procedimentos de ensino. A reflexão sobre esse conceito pode orientar os profissionais de línguas a escolher ou criar materiais e realizar devidos procedimentos voltados para o desenvolvimento das competências relativas a essa área do conhecimento.

A discussão sobre a linguagem, suas origens, *status* e importância (para a preservação da espécie, desenvolvimento da humanidade, construção de conhecimento etc.) é extensa. Costa (2005) faz uma compilação de autores em diferentes campos do saber sobre esse termo. Destacamos alguns por percebermos sua importância para o ensino de LE. Dentre esses, segundo Costa (2005), Bakhtin concebe linguagem como uma atividade social; Heidegger afirma que a linguagem não é atividade, mas ela 'fala', ela não é mero instrumento de comunicação, mas representa um modo de ser do homem.

Ainda no levantamento de Costa (2005, p. 33), encontramos Richards e Rodgers (1982), para quem três concepções de linguagem orientam o ensino de língua: a estrutural, a funcional e a interacional. A primeira

considera os elementos do sistema da língua como relevantes para a codificação de significados. A segunda considera a linguagem veículo para expressão de significados funcionais. A última considera a linguagem como meio de realização de relações interpessoais e transações sociais. Costa explica que para aqueles autores, o movimento comunicativo abarca a concepção funcional do ensino de LE.

A literatura abarca as três concepções de língua, entretanto as transcende por sua dimensão mais saliente – a estética. Dessa forma, a literatura pode oferecer contribuição relevante ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois a experiência estética oferece oportunidade de ampliação (PEREIRA, 2012). O processo educativo em uma perspectiva estética dirige-se à sensibilização do ser (MEDEIROS, 2005), ao desenvolvimento da atitude estética. "A atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo" (PEREIRA, 2012, p. 186). Pereira (2012) explica que atitude estética diz respeito a uma postura, uma disposição que constitua uma abertura para o mundo, o que implica uma disponibilidade para aprender. A experiência estética, conclui o autor, depende dessa atitude.

Acompanhando essa perspectiva, a experiência estética é reconhecida neste texto além do sentido restrito relacionado ao belo e à arte e abarca a capacidade sensível produtora de conhecimento (LOPONTE, 2017). De volta a Pereira (2012, p. 187), entendemos que a atitude estética não depende exclusivamente da arte, pois a experiência estética pode ser vivida "em relação a objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não." A linguagem em sua dimensão estética é capaz de ampliar as concepções constitutivas da abordagem e, por conseguinte, dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas (COSTA, 2015).

A linguagem, lembra Widdowson (2003), deve ser real ou tornada real para os aprendizes de línguas. Costa (2005), na esteira de Barthes (1977), defende que a linguagem literária é real, apesar de propor reflexão a partir da ficção. Ela sustenta que

(...) a relação dialógica que se faz entre autor e leitor por meio da literatura não transforma essa última em linguagem artificial ou irreal. Na literatura, assim como nas obras de arte em geral, a construção da significação se dá na relação entre autor (sujeito) e leitor (o Outro, para quem se escreve). (COSTA, 2005, p. 34).

Assim como a linguagem, segundo encontramos em Costa (2005), é mais do que instrumento de comunicação, ela inclui a expressão do ser e é o próprio ser, a literatura é a realidade.

Costa (2005) nos sugere, em sua pesquisa, que a literatura é capaz de realizar uma relação dialógica que

coloca no mesmo plano a dimensão da ficção e a do mundo real. A autora argumenta que “Na significação há referências históricas, há espaço, há o autor, há o leitor, o diálogo entre autor e leitor, entre aquele mundo e o atual.” (COSTA, 2005, p. 34).

Além disso, o texto literário, considerado sua dimensão estética, tem valor formativo, conduz a uma reflexão sobre o outro e, dessa forma, também sobre si mesmo. A experiência estética é formativa, pois ela perpassa a razão e atinge também os sentidos e sentimentos (COSTA, 2005, p. 57). Ela não se limita, portanto, a um aspecto da razão, mas abre possibilidades para que o aprendiz de uma nova língua vivencie experiências além da racionalidade estrutural e objetiva da aprendizagem de um código, alcançando possibilidades de pensar, sentir e agir em outra língua.

A experiência estética apela para o sensível (COSTA, 2005) e o sensível nos questiona e nos faz questionar. “Em Kant, o julgamento estético solicita o Outro; esse julgamento apela a um sentido que é comum aos homens enquanto seres humanos. Esse sentimento compartilhável é comunicação, é desejo de acordo com Outrem, desejo de comunicação.” (COSTA, 2005, p. 45). Esse desejo de comunicação pode ser um fator transformador na maneira como o texto literário é usado em sala. Para isso, um método prescritivo não precisa definir os caminhos do ensino de língua.

Considerado nessa perspectiva, o uso de textos literários transcende o método ou práticas informadas e aplicações em sentidos diversos. O texto literário é carregado de potencial para o desenvolvimento de aspectos do processo de ensino e de aprendizagem a depender dos interesses, objetivos e aprofundamento desejado pelos sujeitos desses processos, pois ele oferece experiência estética e é capaz de sensibilizar o estudante na LE. Desse modo, o uso de texto literário pode se tornar um suporte que auxilia professores e aprendizes a se libertarem de um método prescritivo e rígido (KURAMAVADIVELU, 2006b).

O texto literário em cena: Relato de uma experiência

A experiência relatada a seguir teve lugar no segundo semestre de 2007 em um centro público de línguas estrangeiras da rede pública do Distrito Federal, conhecidos como Centro Interescolar de Línguas (CIL). Escolhemos relatar essa experiência por se tratar de um projeto inicial realizado em uma instituição pública de ensino de língua bem sucedido. Também foi uma experiência de caráter complexo, com a possibilidade de se fazer diferentes recortes em sua análise. Neste estudo, o interesse principal foi o de demonstrar um tipo de ensino/aprendizagem que não foca no sistema da língua.

Além disso, essa experiência representa uma iniciativa pioneira nessa maneira de materializar uma abordagem comunicativa. Nela, usa-se texto literário, tecnologias da informação (aparelho de celular, com que foi feita a gravação), na época, ainda em ascensão em seu uso pedagógico e em sala de aula.

Tratou-se de um projeto pedagógico planejado com os estudantes. Inicialmente, foi feita uma discussão para que os participantes apontassem o que desejariam fazer coletiva e colaborativamente ao longo do semestre. Após debates de várias sugestões, o grupo decidiu trabalhar com um texto literário e apresentar um produto relacionado ao texto no final do semestre. Foram necessárias três aulas para completar essa fase. O projeto foi realizado ao longo de um semestre. As aulas tinham 75 minutos de duração cada e aconteciam duas vezes por semana.

A etapa seguinte consistiu na escolha orientada de um texto. A escolha foi orientada, pois o professor, como membro mais experiente do grupo, propôs sugestões iniciais para apreciação de todos. Assim, após a discussão preliminar sobre alguns autores e textos sugeridos pelo professor, foi escolhido um conto do escritor estadunidense Edgar Allan Poe (POE, 1994).

O projeto desenvolvido pelos participantes não teve como pressuposto a necessidade de um método pré-estabelecido e parâmetros rígidos de execução. A concepção de língua subjacente indica que a linguagem realiza-se por meio dos diversos aspectos e transcende as concepções presentes nos métodos discutidos em seção anterior. Assim, não houve preocupação no desenvolvimento das atividades com a língua como foco. A língua estrangeira, no caso, o inglês, formava o ambiente de interação para o desenvolvimento do projeto.

Na construção da maneira de trabalhar foram considerados vários aspectos conforme se apresentavam ao longo do desenvolvimento das etapas. Desse modo, no estudo do texto literário, foram considerados aspectos relacionados com a estrutura da língua, vocabulário entre outros, na medida em que surgiam como fatores relevantes para o desenvolvimento do projeto; foram explorados vários elementos na construção de sentido; além disso, tentou-se primar pela participação protagonista por parte dos agentes envolvidos no projeto.

O planejamento do curso e das aulas foi orientado pelos interesses apresentados pelos aprendizes e pelas necessidades surgidas ao longo do processo. O objetivo do curso era criar um ambiente comunicativo e condições para que os aprendizes pudessem produzir insucesso de qualidade na língua estudada. A estratégia para criar essas condições em sala de aula foi definida em comum acordo com todos os participantes do curso. Os estudantes tiveram a chance de participar de diversos aspectos do planejamento e escolhas de caminhos no

percurso do estudo do texto literário. Portanto, o planejamento foi construído com os participantes do projeto. O grupo era formado por estudantes do ensino médio, com faixa etária entre 16 e 17 anos de idade.

Após vencidos os estágios prévios (discussão e escolha do texto, formação de grupos de interesse na turma, planejamento de fases), essa experiência foi realizada em três etapas principais. A primeira consistiu na leitura e compreensão de um conto de Edgar Allan Poe, intitulado *The Tell Tale Heart*. Esse conto foi escolhido pelo interesse que a turma demonstrou pelo autor, Poe, e por sua temática. Os estudantes já tinham tido algum contato com a obra do autor, mas sem leitura prévia de qualquer de seus textos. Nessa etapa, procedeu-se à leitura do texto. O texto foi lido por toda a turma em sala de aula. Foi feita uma leitura coletiva, em voz alta, explorando-se diferentes aspectos dessa leitura. Quando necessário, foram explorados aspectos relacionados ao código linguístico, a aspectos da estrutura da língua e a referências contextuais para que os aprendizes pudessem entender o texto. O conteúdo linguístico, nessa fase, era escolhido de acordo com a necessidade da turma. Os leitores solicitavam o conteúdo para sistematização do conhecimento da língua.

Na segunda etapa, os leitores (estudantes e professor) foram levados a uma leitura mais aprofundada do texto, isto é, deu-se início a um processo de interpretação do texto, além da decodificação da língua. Assim, buscou-se conhecer interpretações de leitores mais experientes e especializados em Poe. Para isso, foram lidos estudos e análises de especialistas da obra de Poe, interpretações do texto específico e significados que estavam além da superfície textual. Os leitores da sala de aula tiveram a oportunidade de contatos com as impressões de especialistas e de observar outras maneiras de se aproximar do texto literário. Esse procedimento foi acrescentado por se tratar da primeira experiência de leitura de um texto literário pelo grupo de estudantes numa perspectiva estética. Isso também significou uma ampliação do conceito de literatura para os estudantes envolvidos no projeto, pois a leitura de textos de especialistas teve como função abertura para outras visões sobre o estudo do texto literário, antes visto como amostra da língua. Nessas leituras, aspectos estéticos, psicológicos, metafóricos e alegóricos foram considerados importantes fatores na compreensão, interpretação e reescrita do texto base.

A terceira etapa, dividida em duas fases, permitiu que os leitores fizessem experimentações no texto. Como uma etapa de produção, os estudantes puderam refletir eles mesmos sobre o texto lido e atribuir sua própria interpretação. Na primeira parte dessa etapa, como exercício de leitura mais aprofundada do texto, os leitores se colocaram como um personagem do

texto, acrescentando um ponto de vista não apresentado por Poe. Ao assumirem o ponto de vista do vizinho que aciona a polícia por ter ouvido gritos no cenário principal do conto, os leitores passaram de observadores a participantes da história.

Na segunda parte da terceira etapa, os estudantes construíram uma versão dramática do texto. Nesse ponto, os aprendizes assumiram o papel de autor em uma releitura e reescrita do conto para outro gênero. Tratou-se de um roteiro que eles usaram como guia da produção de um vídeo. Para produzir o vídeo, os participantes do projeto dramatizaram o texto redigido por eles. O vídeo, produzido com uso de celulares, foi finalizado com um programa de computador conhecido como *Movie Maker* e publicado na rede mundial de computadores no endereço eletrônico: www.youtube.com/watch?hl=pt&v=05Lp_QnzaWs&gl=BR.

Os estudantes planejaram e encenaram sua própria leitura do conto de Poe. O processo constituiu-se de várias atividades que foram além da leitura, interpretação e reescrita da obra literária. Foram necessárias negociações, atividades nas extensões da sala de aula, aprendizagens de elementos de caráter técnico, como, por exemplo, edição de vídeo. Essas atividades levaram o processo de ensino e de aprendizagem da língua para além das preocupações imediatas da estrutura da língua. Os participantes tiveram de apelar para uma interação crescentemente mais intensa e autêntica de uso da língua.

Considerações Finais

A experiência relatada permitiu confirmar que é possível seguir uma perspectiva estética no ensino de línguas em escola pública. No processo, foram incluídas dimensões do ensino necessárias à aprendizagem e ao uso criativo da língua estudada, geralmente postas à margem do processo ou mesmo excluídas. No caso relatado, o uso do texto literário permitiu acessos não só a diferentes dimensões da linguagem, mas também o contato com outras manifestações artísticas que têm a linguagem como eixo. É o caso do texto dramático, da encenação teatral (COUTO e REIS, 2018) registrada e do produto cinematográfico, que surgiram como elementos não previstos inicialmente. Sobre o vídeo resultante do processo, é importante registrar que a atividade, a ser discutida em outra publicação, ofereceu recursos para o desenvolvimento de aspectos do uso oral da língua estudada e enriqueceu possibilidades de exploração do processo de aquisição da língua pelos próprios aprendizes.

O texto literário não é produzido para o ensino de línguas, mas seu uso numa perspectiva ampla pode criar condições e contexto adequados para aquisição e

uso de linguagem em uma perspectiva estética. Neste sentido, não é o estudo de aspectos gramaticais que interessam registrar, o que não significa que a sistematização do conhecimento da estrutura linguística não tenha ocorrido. A experiência estética desenvolvida no projeto relatado possibilitou a ampliação da concepção de linguagem dos participantes, conforme já apontou Costa (2005), uma vez que passaram a usar a LE em situações autênticas de negociação de sentido em interações não controladas. Encontramos apoio para nossa percepção nas palavras de Pereira (2012, p. 191), para quem a experiência estética representa “uma oportunidade de ampliação” da subjetividade.

Ainda acompanhando Costa (2005), essa experiência também se mostrou capaz de ampliar outros componentes do processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira dos participantes. O texto literário que, para os estudantes, representava amostra da língua estudada num momento inicial do

processo passou a ter significados mais abrangentes e profundos e a LE passou a ser um suporte de experiências estéticas e de construção de novos conhecimentos sensíveis ou racionais.

No ensino, as três questões de fundo apresentadas na introdução deste texto (método, conteúdos e materiais) formam um só tecido cosido pela dimensão estética. A maneira como ensino pode ser realizado, às vezes referida como método, se entrelaça ao conhecimento (a ser) construído, muitas vezes reconhecido como conteúdo, e a todo o suporte desses processos e suas materialidades de tal forma que se tornam indissociáveis. Nossa percepção é a de que o texto literário não é o único ou privilegiado elemento da experiência estética no processo de ensino, mas ele exemplifica como a perspectiva estética pode contribuir para a materialização de abordagens pautadas por concepções ampliadas dos elementos fundantes das operações de ensinar e de aprender outras línguas. ■

Notas

- ¹ Kumaravadivelu (2006a) anota a diferença entre descrição de método e descrição de ensino. Para o autor, entre outros pesquisadores, método refere-se ao que é descrito em livros de metodologia de ensino, enquanto o ensino realizado por professores em sala de aula, muitas vezes, não observa os mais básicos princípios do método alegadamente seguido. O autor constrói uma proposta do ensino de línguas denominada pós-método. Ele explica que, nessa perspectiva, três parâmetros se apresentam: *particularidade*, *praticidade* e *possibilidade*. Pelo primeiro parâmetro, a educação deve ser sensível ao contexto particular de ensino. Pelo parâmetro da *praticidade*, as teorias são desenvolvidas por professores a partir da interpretação e aplicação de teorias profissionais enquanto atuam. O parâmetro da *possibilidade*, que deve muito ao pensamento de Paulo Freire, enfatiza o reconhecimento da importância que as forças sociais, políticas, educacionais e institucionais exercem no contexto do ensino de línguas.
- ² Núcleo duro da abordagem de ensinar refere-se a três vertentes que compõem a abordagem: concepção de linguagem; concepção de ensinar; concepção de aprender e de adquirir línguas (cf. ALMEIDA FILHO, 1997; COSTA, 2005).
- ³ Entre esses elementos, por exemplo, o autor considera que a abordagem não atua livremente, pois é influenciada por outros agentes, abordagens, contexto, condições de trabalho entre outros fatores, mas esses elementos não são objeto de apreciação neste texto.
- ⁴ Literary texts in the target language were used as examples of good writing and “illustrations of the grammatical rules” (DUFF, 1990, p. 3).
- ⁵ Brumfit and Carter, 1986, por exemplo, citados por Bobkina e Dominguez, 2014.
- ⁶ Arelado ao método gramática-tradução, no início do século XX; o abandono da literatura como recurso de ensino de línguas na etapa seguinte, em meados do século passado; e sua retomada a partir dos anos 1980 e seu uso hoje, segundo Santoro (2007), de forma restrita ou seletiva, dirigido a estudantes de níveis avançados, por exemplo.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Edição Comemorativa de 20 anos – Campinas: Pontes, 2013.
- _____. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- _____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes. 1997.
- BAGHERKAZEMI, M.; ALEMI, M. *Literature In The EFL/ESL Classroom: Consensus And Controversy*. In: **LiBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation** Volume 1, Issue 1, 2010.
- BARTHES, R. Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Editora Cultrix, 12ª edição
- BOBKINA, J.; DOMINGUEZ, E. The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. In:

- International Journal of Applied Linguistics & English Literature.** (Online) Vol. 3 No. 2, March 2014. Disponível em journals.iaiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1108/1038.
- BOZZA, M. C.; CALIXTO, B. **A Importância do Texto Literário nas Aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio.** s/a pp. 1-19. Disponível em diaadaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/809-4.pdf. último acesso em 16/07/2017.
- BROWN, D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy.** Nova York: Longman, 2001.
- COSTA, C. M. **Entre A Razão E A Sensibilidade: A Estética na Formação do Profissional de LE (Inglês).** Dissertação de Mestrado. Departamento Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Brasília: UnB, 2005.
- _____. A Dimensão Estética e a Formação do Profissional de Línguas: entre a razão e a sensibilidade. In: Ortiz Alvarez, M. L. (org.) **Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- COUTO, A. A.; REIS, M. G. M. Práticas Teatrais: um elemento lúdico no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Letras**, 2018. V. 8, nº 1. P. 631-656.
- KHATIB, M.; REZAEI, S.; DERAKSHSHAN, A. Literature in EFL/ESL Classroom. In: **English Language Teaching**, Vol. 4, No. 1; March 2011. Disponível em www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/9683.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod.** Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey London, 2006a. Disponível em <https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/kumaraposmethod.pdf>. Acesso em 07/07/2018.
- _____. B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends In: **Tesol Quarterly** Vol. 40, No. 1, pp. 59-81. March 2006b. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.542.6139&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 07/07/2018.
- LOPONTE, L. G. Tudo que Chamamos Formação Estética: ressonâncias para a docência. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69, PP. 429-452, abr.-jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0429.pdf>. Acesso em 07/07/2018.
- MEDEIROS, M. B. Formação para a sensibilização da aisthesis. In: Oliveira, M. O.; Hernández, F. (orgs.), **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais.** Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.
- MORENO, A. B. A. **O Lugar da Literatura no Ensino de Espanhol: Reflexões a Partir de Experiências Didáticas no Ensino Superior.** s/a. Disponível em https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_1datahora_20_05_2014_21_02_35_idinscrito_372_759f2e208497d003cfd64234c1087152.pdf&ved=0ahUKEwi4v8OI247VAhUJFJAKHe0UDWWMQFggdMAA&usq=AFQjCNGYsl0vj1ka34US8yQFY091o0N0eA. Acesso em 16/07/2017
- PEREIRA, M. V. O Limiar da Experiência Estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. In: **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>. Acesso em 12/07/2018.
- POE, Edgar Allan. The tell-tale heart. In: **Selected tales.** Londres: Penguin Group, 1994. p. 267- 272.
- RICHARDS, J. & RODGERS. Method, Approach, Design and Procedure. **Tesol Quarterly**, vol.16, 1982.
- SANT'ANA, J. S. **Considerações sobre a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de Almeida Filho**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2019 (no prelo).
- _____. **A Práxis Competente na Aula de LE:** Quando o Como e o Porquê Ajudam a Ensinar Melhor. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Brasília: UnB, 2005, 143fls.
- SANTORO, E. **Da Indissociabilidade entre o Ensino de Língua e de Literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de Letras.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2007, 355fls.
- SATELES, L. M. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Breve Histórico da Abordagem Gramatical e seus Matizes no Ensino de Línguas no Brasil. In: **Revista Helb**, ano 4, nº 4, s/p 2010. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/144-breve-historico-da-abobreve-historico-da-abordagem-gramatical-e-seus-matizes-no-ensino-de-linguas-no-brasil>.
- SILVA, E. D. Eu gosto do gosto de gostar de ler: a leitura como gênero discursivo na escola. In: **e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 06, n. 01, janeiro-abril, p. 230 - 243, 2015. Disponível em: http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/arti-cle/view/1624/pdf_368 Acesso em: 04/05/2019.
- SILVA, E. D. ; DERING, R. O.; TINOCO, R. C.. Práticas de leitura: o texto literário no ensino médio público hoje. **Fólio - Revista de Letras**, v. 10, p. 345-360, 2018.
- SILVA, G. M.; ARAGÃO, C. O. Uso do texto literário nas aulas de espanhol do ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: uma reflexão sobre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. In: **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin**, Curitiba, 2011, pp. 1642-1656.
- WIDDOWSON, H. G. **Defining Issues in English Language Teaching.** Oxford University Press, 2003.