

Literatura, ensino de língua inglesa, letramento literário e formação do leitor: breves apontamentos sobre um material didático em construção

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar as realizações iniciais do projeto “Literatura, ensino de língua inglesa e formação do leitor: desenvolvimento de material didático para o ensino médio”, que, com o objetivo de “desenvolver material didático de língua inglesa para os três anos da última etapa da educação básica, contendo excertos literários que servirão à apresentação de tópicos linguísticos e conteúdo, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e à formação do leitor”, é estruturado em pesquisas acerca do ensino de língua inglesa em confluência com a literatura, fim que demanda, além da abordagem de ambos os conceitos, noções acerca do letramento literário, da formação de leitores e das características dos materiais didáticos. Assim, com vistas a encontrar respostas à questão “a literatura em língua inglesa pode tornar o ensino de inglês mais efetivo e contribuir para o desenvolvimento da criticidade e a formação de leitores?”, o projeto de pesquisa tem dado seus primeiros passos rumo ao produto educacional final, qual seja, a elaboração de material didático de língua inglesa para o ensino médio. Tal trajetória é aqui narrada.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa. Literatura. Letramento literário. Formação de leitores. Material didático.

**Fernando Bruno Antonelli
Molina Benites**
fernando.benites@ifpr.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-1999-3164>
IFPR, Ivaiporã, PR, Brasil

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo narrar, em pormenores, os passos iniciais da trajetória do projeto de pesquisa “Literatura, ensino de língua inglesa e formação do leitor: desenvolvimento de material didático para o ensino médio”, proposto e coordenado por seu autor, docente do IFPR, a partir do mês de agosto de 2024. Com gênese na percepção dos baixos índices de proficiência em língua inglesa (doravante LI) dos alunos de ensino médio, bem como das dificuldades que tais discentes apresentam quando diante de leituras que demandam compreensão mais detalhada e crítica, o projeto tem por objetivo desenvolver material didático (doravante MD) de LI para este público, contendo excertos literários que servirão à apresentação de tópicos linguísticos e conteúdo, com vistas a que se busquem leituras além do instrumental e o desenvolvimento da criticidade – criando as bases, em suma, para que ocorra a formação do leitor.

A convergir e somar com o objetivo enumerado está a questão à qual o projeto busca resposta: a literatura em LI pode tornar o ensino de inglês mais efetivo e contribuir para o desenvolvimento da criticidade e a formação de leitores? Conforme as percepções se alargam, é possível vislumbrar, aliada à já mencionada baixa proficiência dos alunos, sua falta de interesse pela língua-alvo; contíguo com suas dificuldades de leitura e interpretação, o fato de o ensino da leitura em língua estrangeira ser delineado mormente a partir de técnicas para fins específicos; e, junto à falta de criticidade, a ênfase que a grande maioria dos materiais didáticos costuma dar a textos dos gêneros pertencentes ao campo informativo. Desse modo, fica claro que o ensino de LI não prioriza o contato com textos literários, e que os problemas de aprendizagem justificam a incipiente pesquisa que aqui se aborda.

Isto posto, algumas das muitas lacunas deixadas pelo ensino de LI vêm a figurar na primeira seção deste estudo, contando com incursões pela obra de Leffa (2016), Perin (2005), Bosi (1972) e Brasil (2000; 2018), entre outros; tais considerações são seguidas, no tópico posterior, pela possível confluência entre LI e literatura, assunto para o qual Jouve (2012), Candido (1972), Barthes (1979), Ipiranga (2019) e ainda Brasil (2000; 2018) contribuem significativamente, destacando a segunda como veículo a possivelmente transportar densa carga linguística e cultural para as salas de aula. Letramento literário e formação do leitor são conceitos que embasam a aproximação pretendida pelo projeto, e, assim, por meio de Freire (1996), Tagata (2011), Cosson (2014), Lajolo (2004) e Aguiar e Bordini (1993), ocupam o espaço do terceiro subtítulo deste trabalho, que põe termo às suas análises versando sobre aspectos inerentes ao MD e suas características (Chopin, 2002; 2004; Salas, 2004; Vilaça, 2009; Leite, 1983 e Zilberman, 1988). Por fim, nas considerações finais, os assuntos abordados são revisitados e, de certo modo, costurados, amparando os preambulares passos dados e desbravando as sendas a ainda serem percorridas pelo projeto, rumo a seu objetivo.

LÍNGUA INGLESA: ENSINO, LACUNAS E POSSIBILIDADES

Tida, na contemporaneidade, como língua franca – o que implica estar sempre em uso, ser híbrida, polifônica, multimodal e protagonista de entendimentos que visem à resolução de problemas (Brasil, 2018) –, a LI está no centro não só deste texto e do projeto de pesquisa por ele abordado, mas também das preocupações e esforços de grande número de estudiosos, dado que o contexto de ensino-aprendizagem ao qual está circunscrita acaba por ser refém de uma série de questões a ultrapassar as salas de aula, tal qual divergências entre abordagens metodológicas, dificuldades de ação nos cenários diversos para a escolarização do idioma, intangibilidade de alguns dos objetivos aos quais o ensino de LI se propõe e potencial arraigamento da crença de que a fluência na língua só pode advir de seu estudo em institutos especializados: “[...] a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de língua estrangeira tem sido, tacitamente, retirada da escola regular e atribuída aos institutos especializados no ensino de línguas” (Brasil, 2000, p. 26-27):

Cerca de 85% dos estudantes do país frequentam a escola pública, onde têm acesso a apenas uma ou duas aulas de inglês de 50 minutos em salas com 40 a 45 alunos, quantidade desfavorável ao desenvolvimento de habilidades de comunicação. Isso, de certo modo, revela que o componente LI não figura como uma disciplina relevante no ensino básico, e a consequência é um cenário de baixa aprendizagem do idioma (British Council, 2023, p. 11).

Por ser tipificada então, basicamente, como uma disciplina de importância menor, ou então como “um ‘luxo’, distante da realidade das populações mais vulneráveis” (British Council, 2015, p. 37), a LI, no tocante ao ensino-aprendizagem, acaba vitimada por diretrizes curriculares contraditórias e injunções disparatadas. Em que pese o fato de que “[...] evoluímos da ideia do método único para uma convivência mais saudável de diferentes maneiras de ensinar e aprender” Leffa (2006, p. 10), paira ainda sobre a LI a sombra que faz os alunos verem-na meramente “[...] como uma disciplina do currículo, usada basicamente na sala de aula e não como um instrumento de comunicação usado na vida real por pessoas em situações autênticas de uso” (British Council, 2015, p. 17).

Assim, reafirmando constantemente as problemáticas escancaradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (Brasil, 2000), de que a realidade “[...] da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, MD reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas” (p. 19), ou de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (p. 18), tem-se que a antiga – mas não datada – denúncia perpetrada por Bosi (1972, p. 314-315) ainda ecoa, justificando os objetivos do projeto de pesquisa e seu produto educacional:

O que sobrou do ensino das línguas modernas, incluindo a mesma LI, se tem feito, em geral, por técnicas pragmáticas de domínio da conversação básica, tipo Yázigi ou Ensino Programado, mediante esquemas behavioristas. Essas técnicas levam sobre os velhos métodos de tradução a vantagem de criar logo certos automatismos audiolinguais, mas barram ao aluno, durante um tempo demasiado longo, o acesso à literatura e à cultura veiculadas pelas

respectivas línguas. O instrumento torna-se fim em si, o que é a definição da tecnocracia.

Esses traços evidenciam, indireta, mas assertivamente, o pensamento de Perin (2005, p. 58), para quem o papel das línguas nas sociedades está para muito além da constituição de meros instrumentos de acesso à informação: “as línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e desconstruir significados”. Tal percepção caminha na mesma direção que os postulados da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (Brasil, 2018), que acrescenta aos já estabelecidos e deveras conhecidos eixos da oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos, a dimensão intercultural da língua, abrangendo “reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de LI), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos” (Brasil, 2018, p. 244).

Em outras palavras, a LI, na perspectiva da BNCC, deve concorrer para a formação humanística e integral do indivíduo, o que abrange desde a construção de uma sociedade mais igualitária até os requisitos necessários para que possa se desenvolver a criticidade dos estudantes, erigida a partir do caráter formativo (educação linguística, língua franca), dos multiletramentos e da “[...] construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua” (Brasil, 2018, p. 240).

Tais feitos são, de certa forma, uma extensão de preceitos dos PCN que resistiram ao teste do tempo – a atenção aos fatores históricos e aos elementos relativos às comunidades locais e às tradições, assim como o foco na leitura e conseguinte intertextualidade com a língua materna (Brasil, 2000) –, acrescentando a eles a percepção da existência de contínuo processo de construção e interação intercultural, cerne das práticas de ensino e objetivo maior da aprendizagem de LI. Para tanto, as propostas da BNCC incluem uma variedade de gêneros textuais e mídias que permitem enxergar a LI como “ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social” (Brasil, 2018, p. 246).

Isto posto, língua e literatura, resguardadas suas especificidades, trilham as mesmas sendas, uma vez que a última, elevando as potencialidades estéticas da primeira, dá nova roupagem a uma série de falas, de formas de dizer, de sentir e de apreender o mundo. Para Cosson (2014, p. 34), “[...] a literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. [...] A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas, até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.” Em suma, ambas, língua e literatura, inevitavelmente apontam uma para a outra, em uma relação praticamente simbiótica, conforme se discute na próxima seção.

LITERATURA E LÍNGUA INGLESA: SIMBIOSE, FIM E MEIO

Cenários de incertezas e alterações não são realidade exclusiva da LI. O ensino de literatura, logo de início, abarca questionamentos sobre por que estudá-la, para que ensiná-la, e, até mesmo, o que ensinar. Sendo, nas palavras de Jouve (2012, p. 16), “[...] um fenômeno de linguagem plasmado por uma experiência vital/cultural direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social e a determinada tradição histórica”, a literatura não pode figurar em contexto de ensino no qual constitua, simplesmente, meio ou ferramenta para abordagem de tópicos ou especificidades de outras disciplinas; ao contrário, deve, pelo fato de “[...] portar saberes que estruturam nossas representações” (Jouve, 2012, p. 163), protagonizar ensino do qual emergem sentidos a proporcionar compreensão global e aprofundada de tantos aspectos, dentre os quais se arrolam, evidentemente, traços linguísticos, culturais e formativos.

Vale destacar que as linhas e entrelinhas do presente manuscrito imbuem-se da convicção de que a leitura literária é a prova cabal de que “o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar” (Jouve, 2012, p. 165). Tal asserção é corroborada por pensadores de escopos diversos, dentre os quais figuram Bauman (apud Barros, 2011), para quem a literatura é, sobretudo, o registro da essência humana que a compõe; Konder (1998), que a enxerga como aquela que promove visão dialética das dimensões humanas; e Candido (1972), que nela distingue o suprimento de nossa sede de efabulação, o convite à reflexão sobre questões essenciais ao nosso viver, a compreensão da condição humana e, sobretudo, a aproximação com a vida, o que lhe garante o poder de nos educar e formar, ou “humanizar” (p. 804) (Benites, 2023). Para além disso:

[...] a literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoe, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...]. A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas (Barthes, 1979, p. 27-28).

Embora tida por muitos em altíssima conta, a literatura não se caracteriza, no Brasil, por ter um processo de escolarização linear, dado que tem privilegiado, ao longo do tempo e com raras exceções, uma abordagem histórico-estilística, com a descrição de estilos de época e gerações de autores e obras, relegando assim a leitura e apreciação do texto literário a instâncias inferiores (Benites; Menon, 2020). Indo de encontro a tal realidade, a BNCC (Brasil, 2018), ao abordar a disciplina, disserta sobre “a formação de um leitor-fruidor, ou seja, a noção de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (p. 138), apontando para o texto literário não só como baluarte da polifonia e polissemia de uma língua, mas também da expressão de

subjetividades em diálogo com os respectivos contextos históricos, sociais e culturais, o que vem a deflagrar, por conseguinte, os processos de leitura de si, dos outros e do mundo, em tempo e através da história.

É no âmbito da BNCC (Brasil, 2018) que se valoriza a ideia de confluência e encontro de diferentes domínios, com vistas a proporcionar olhar crítico e descritivo à contemporaneidade, ofertando ao discente o tão necessário protagonismo social – “de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (p. 490) – que nossa época exige. Em resumo interpretativo das injunções mais importantes do documento no tocante à literatura, Ipiranga (2019) destaca, além da ampliação de repertório e da capacidade de seleção de suas próprias leituras, o desenvolvimento, pelo aluno, da compreensão intertextual e da capacidade de apreensão de múltiplos sentidos presentes na obra literária, bem como da percepção de relações que vão além de uma leitura linear a enfatizar tão somente causas e consequências. Nesse cenário:

[...] os processos cognitivos associados superam a mera confirmação dos ‘dados’ e evoluem para as formas de pensar e sentir, para o diálogo interior e a capacidade de análise e crítica. [...] Instaura-se uma transversalidade, em que esses mundos se justapõem numa lógica mais performativa, ou seja, quando se produz algo que antes não existia. Torna-se, portanto, indispensável que se fuja dos modelos meramente informativos de leitura e análise, pois eles não operam uma real transformação nos modos de pensar nem ampliam a capacidade de abstração e reflexão (Ipiranga, 2019, p. 110-111).

Isto tudo posto, fica claro que a literatura, sendo fim em si mesma, dá as mãos à língua e serve, não paradoxalmente, como se pode sugerir, como meio aos letramentos, conforme se verá a seguir. Expressando uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo (Jouve, 2012), tal par dá largas passadas nas veredas que certificam a fusão de mundo e linguagem. Sendo o leitor concebido como aquele que “[...] por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua” (Brasil, 2000, p. 15), chegando a “[...] utilizar múltiplos conhecimentos para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (Brasil, 2018, p. 18), tem-se que as perspectivas hodiernas para o ensino de LI, a confluência entre ela e a literatura, e a condição de sujeito ativo no mundo que se quer imprimir aos discentes levam à conclusão de que a escola é o lugar para uma formação com forte carga humanística e ilustrada. Eis gênese e vértice da perspectiva dos multiletramentos, dos quais o literário, juntamente à formação do leitor, é discutido no tópico posterior.

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR: CONVERGÊNCIAS

Ao versar sobre a LI, a BNCC (Brasil, 2018) arrola, entre as prioridades para seu processo de ensino-aprendizagem, que os alunos possam “utilizar conhecimentos das (múltiplas) linguagens [...] para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos (p. 18). Desse modo, é correto, no âmbito em questão, que se elenque a LI como precursora dos multiletramentos, cuja função última é sempre obter uma

devolutiva por parte dos aprendizes, os quais vão muito além de serem meros espectadores do mundo, assumindo o protagonismo em seus saberes, nas relações de que participam e nas realidades a despontar em seu redor.

O letramento literário, por sua vez, em sua natural simbiose com o linguístico e imerso na vasta gama de letramentos, proporcionais “[...] ao número de práticas socioculturais distintas” (Tagata, 2011, p. 83), posta-se como uma veemente negativa ao mero uso de determinadas estruturas ou do conhecimento de certos textos, constituindo mecanismo de apreensão da realidade de maneira ativa e reflexiva e concorrendo, assim, para que as engrenagens da história não sejam tidas como inexorabilidade, e sim possibilidade (Freire, 1996).

Nesse sentido, no momento em que almeja investigar se a literatura em LI pode tornar o ensino de inglês mais efetivo e contribuir para o desenvolvimento da criticidade e a formação de leitores, o projeto de pesquisa abordado neste texto estabelece relação dialética com as asserções de Freire (1989, p. 13), convicto de que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Isso implica dizer que a justiça social, a igualdade nas relações e, fundamentalmente, a liberdade, frutos da conscientização última do papel social preponderante dos estudantes, aptos assim a contribuir constantemente a partir de sua bagagem de vida e cultural, são os pilares dos múltiplos percursos de ensino e aprendizagem que se devem arquitetar, traçar e percorrer.

Eis a direção para a qual já apontavam os PCN (Brasil, 2000), que postulavam a leitura como exercício complexo e realizado pela interação entre autor, texto e leitor, procedimento para o qual a escola deveria, por meio de rigoroso planejamento, possibilitar aos alunos autonomia e independência para sua realização na sala de aula e fora dela. Lajolo (2004), por sua vez, imbuída da convicção de que “[...] ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (p. 15), assevera que o leitor, ao relacionar um texto com outros exemplares da mesma esfera de atuação, fazer inferências a partir da intencionalidade dos autores, e, sobretudo, lançar mão da constante, crítica e autônoma prática da leitura, torna-se apto a construir sua cidadania (p. 106). Por fim, ainda a esse respeito e com inspiração em Freire (1989), Aguiar e Bordini (1993, p. 28-29), asseveram que:

Ler é compreender, assimilar e responder ao assunto lido, isto é, interagir com o texto e aplicar os conhecimentos adquiridos em novas situações. Se antes de lermos o papel impresso, lemos as mensagens do ambiente que nos cerca, aprendemos a ler o texto escrito através da leitura do mundo. [...] Como não existe literatura sem leitura, transportamos para a categoria do leitor a atribuição da valorização artística do objeto, necessariamente comparativa. Ler o texto literário implica, portanto, uma aprendizagem, que se realiza na prática do contato com os textos.

É inegável, portanto, que língua e literatura, na perspectiva dos letramentos e postas lado a lado no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, levam não só ao domínio da LI, mas também à formação do leitor, cuja ação no mundo vincula-se substancialmente ao entendimento de que não há imparcialidade na linguagem, uma vez que ela “[...] coloca à disposição dos

usuários uma série de recursos gramaticais cuja seleção e utilização revela uma determinada perspectiva ou ponto de vista dos usuários diante da realidade dos ‘fatos’, nunca objetivos ou neutros” (Tagata, 2011, p. 80). Dito de outra forma, “uma boa noção das formas de organização da LI em diferentes níveis – morfológico, sintático, textual e discursivo – e de suas funções em contextos comunicativos diferentes” faz com que o ensino de LI articulado com a literatura e ancorado nos referenciais dos letramentos e formação de leitores conduza à “reflexão sobre as implicações de cunho ético, político e ideológico das (também suas) escolhas linguísticas” (Tagata, 2011, p. 82).

Para além da simbiose, pode-se também pensar em retroalimentação, haja vista que a formação humanística e integral do indivíduo e a construção de uma sociedade mais igualitária (Brasil, 2018) é impulsionada pelo par língua e literatura, que, inclusive, coopera para a mitigação das possíveis dificuldades ocasionadas pelos diferentes níveis de proficiência existentes em uma sala de aula (Leffa, 2016). Desse modo, a confluência entre os letramentos literário e linguístico, no âmbito do ensino-aprendizagem de LI, pode ocasionar a percepção de que as estruturas de linguagem:

[...] sempre têm um componente ideológico: tanto imagens quanto palavras nunca apenas representam ou reproduzem a realidade social em que estão inseridas, mas elas produzem versões da realidade sempre comprometidas com determinados interesses de indivíduos ou instituições sociais. Além disso, posto que esses indivíduos ou grupos possuem interesses diferentes e até conflitantes, os textos – verbais ou imagéticos – por eles produzidos vão refletir as diferenças e conflitos característicos do meio social híbrido de que fazem parte. O mesmo acontece com a questão da recepção ou interpretação desses textos, aos quais muitas vezes atribuímos significados conflitantes (Tagata, 2011, p. 82).

Atando as pontas entre os termos que dão título a este trabalho, enfim, vem a lume o pensamento de Cosson (2014), para quem a leitura deve ser construída com base em mecanismos – cujo desenvolvimento é de responsabilidade da escola – que visem à proficiência da leitura literária e da exposição constante aos recursos linguísticos a ela circunscritos. Desse modo, ler não pode simplesmente constituir tarefa contendo avaliação ao seu fim; módulos para seu acompanhamento e aferições parciais de rendimento devem fazer parte do processo, de modo a ratificar que o fato de ser “[...] uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (Brasil, 2000, p. 26) é o que distingue a literatura.

Como suporte para exemplares, sugestões e diretrizes a embasar o ensino-aprendizagem de LI a partir de excertos literários servindo à apresentação de tópicos linguísticos e conteúdo, e visando ao desenvolvimento da criticidade e à formação do leitor, figura o produto educacional que se pretende desenvolver ao longo do projeto de pesquisa aqui abordado: o MD para o ensino médio. Assim, o subtítulo a seguir traz considerações sobre os aspectos e a produção de MD.

MATERIAL DIDÁTICO: REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO

Falar em MD, de um ponto de vista mais progressista, é levar em conta “[...] qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem” (Salas, 2004, p. 2); todavia, de uma perspectiva conservadora, o MD encontra sua síntese perfeita no livro didático, considerado “[...] o MD por excelência” (Vilaça, 2009, p. 13). Frequentemente empregado por professores e alunos como principal ferramenta em sala de aula, em diferentes disciplinas, o livro didático corresponde a 61% dos livros publicados no Brasil, tendo chegado, em meados do século XX, a 75% da produção nacional (Choppin, 2004). Tais indicadores devem-se, indubitavelmente, a pressões sociais ocorridas no início dos anos 1950 (Manoel; Vilaça, 2013), quando o ensino público passou a ser ofertado a um maior número de pessoas, e, assim, a escola brasileira deu seus primeiros passos rumo à universalização (Dutra, 2023).

Nessa época, assumindo uma espécie de papel complementar à formação do professor, o livro didático tornou-se onipresente nas escolas, devido à falta de tempo do docente para preparação de aulas e ao arraigamento progressivo da cultura de uso do MD, cerne que se tornou do planejamento e efetivação das ações de ensino. Assim, mesmo tido por alguns como “pragmático”, por apoiar-se sempre no tripé “leitura-texto-exercício” (Zilberman, 1988, p. 111); “bancário”, por “conceber o aluno como cofre vazio a ser recheado de conhecimentos por alguém – o professor – que tenha sido submetido ao mesmo processo de ‘aprendizagem’” (Leite, 1983, p. 103); e até mesmo “reducionista”, por sujeitar alunos e professores à ideologia oficial, subordinar o MD ao status de mercadoria e homogeneizar e simplificar o saber, transformando potenciais sujeitos do conhecimento em meros objetos (Dutra, 2023, p. 80), o MD permaneceu dando a tônica aos processos de ensino-aprendizagem, principalmente por meio de seu alter ego, o livro didático:

Seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências, à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem; o manual [livro didático] é um objeto complexo e dotado de múltiplas funções, despercebidas aos olhos dos contemporâneos. E cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre ele: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo), nos instiga a ali pesquisá-lo (Choppin, 2002, p. 13).

No tocante às funções do livro didático, o estudo de Choppin (2004) elenca quatro a predominar, variando, no entanto, de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, e os métodos e formas de utilização do MD. Assim, primeiramente, tem-se a “função referencial” (p. 553), segundo a qual o livro didático constitui a reprodução do programa, traduzindo-se em suporte aos conteúdos educativos e repositório de conhecimentos. A “função instrumental” (p. 553) descreve o livro didático como aquele que põe em prática métodos de aprendizagem e propõe exercícios ou atividades com vistas a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais e a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, entre outros. A “função ideológica e cultural” (p. 553) vem afirmar que, com o desenvolvimento dos sistemas educativos, o livro didático erigiu-se como um dos

vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Por fim, a “função documental” (p. 554), presente em ambientes voltados à autonomia dos estudantes, estabelece que o livro didático fornece um conjunto de documentos, textuais ou não, cuja observação e análise cooperam para o desenvolvimento da criticidade. Com tudo isso:

Os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica. [...] Escrever a história dos livros escolares sem levar em conta as regras que o poder político ou religioso impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (Choppin, 2004, p. 561).

Levando em consideração esses traços, o MD de LI para o ensino médio, produto educacional do projeto de pesquisa aqui abordado, vai ao encontro de Cosson (2014), para quem a abordagem da literatura na escola deve ser sistematizada, e o contato com os textos literários, efetivo. Para além disso, dirige o olhar para a LI, buscando o desenvolvimento de mecanismos que levem à proficiência não só na leitura literária, mas também na língua. Desse modo, sua configuração inspira-se nas sequências didáticas desenvolvidas pelo autor ,constituídas por “motivação” (Cosson, 2014, p. 65), que, geralmente de forma lúdica, promove o interesse do aluno pelo texto a ser lido; “introdução” (p. 65), na qual são apresentados o autor e a obra; “leitura” (p. 65), que deve ser cumprida com o intervalos nos quais se afere o progresso e o entendimento do aluno; e “interpretação” (p. 65), dividida em dois momentos: “interior”, no qual há a decifração, o “encontro do leitor com a obra” (p. 65) e “exterior”, que é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (p. 65). Tais etapas visam fomentar discussões sobre a interpretação individual e ampliar os sentidos despertados pela leitura, pois “[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2014, p. 65).

Especificamente, então, as seções do produto educacional são divididas da seguinte forma (Benites, 2018): Engagement: what it is...: apresentação do texto a ser trabalhado a partir de um elemento externo a ele, visando despertar o interesse dos alunos pela leitura; Ladies and gentlemen...: apresentação do autor, do texto e de seu contexto histórico de produção; Read it!: leitura em voz alta feita pelo professor e acompanhada silenciosamente pelos alunos; Pay attention to...: destaque de traços importantes do texto para a aula em questão, incluindo aspectos estilísticos, linguísticos, conceituais, entre outros; ... As well: realização de leitura silenciosa pelos estudantes e discussões a partir de tópicos destacados por eles; What about today?: destaque do que se pode aproveitar do texto na contemporaneidade; LANGUATURE (Language + literature): ensino de tópicos linguísticos, envolvendo explicações mais detalhadas e atividades para esse fim; Text-web (Read, watch and listen): momento de intertextualidade no qual são apresentados outros textos, filmes e músicas que influenciaram ou foram influenciadas pelo texto trabalhado.

De maneira simbiótica, conforme apontado anteriormente e para a qual o MD configura suporte, língua e literatura compõem amplo painel para o desenvolvimento de metodologia de ensino que ultrapasse a mera repetição das estruturas comunicativas mais básicas ou da compreensão de textos de cunho informativo, que, por não contemplarem estilística, polissemia ou aspectos culturais e históricos, acabam por não servir para a construção do “[...] .elo entre formação do homem, humanismo, letras humanas e o estudo da língua e da literatura [...]. A literatura [...] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras [...], na medida em que atua com toda a sua gama (Candido, 1972, p. 807).

Esses são os traços aos quais se pretende dar destaque ao longo do projeto de pesquisa, tal qual mencionado nas Considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este escrito abordou os preambulares movimentos do projeto de pesquisa “Literatura, ensino de língua inglesa e formação do leitor: desenvolvimento de material didático para o ensino médio”, que, a partir da questão “a literatura em LI pode tornar o ensino de inglês mais efetivo e contribuir para o desenvolvimento da criticidade e a formação de leitores?”, visa desenvolver material didático de LI para os três anos do ensino médio, contendo excertos literários que servirão à apresentação de tópicos linguísticos e conteúdo, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e à formação do leitor.

Alicerçado, assim, em pesquisas sobre o ensino de LI, e voltado ao desenvolvimento e criação de um produto educacional – MD de LI para o ensino médio –, o projeto estrutura suas ações em torno do melhor desempenho e proficiência dos alunos, bem como do aumento de seu interesse pela língua-alvo, pavimentando, para tais fins, caminho que passa pela crítica à ênfase que a grande maioria dos materiais didáticos costuma dar a textos dos gêneros pertencentes ao campo informativo, e desemboca na priorização aos textos literários para o ensino de LI.

Dessa maneira, apontando e buscando preencher as lacunas históricas no ensino de LI, evidenciando e defendendo a confluência (simbiose) entre LI e literatura, e embasando suas proposições nos referenciais que versam sobre o letramento literário e a formação do leitor, o projeto – e o texto que chega às suas derradeiras linhas – propõe que a reflexão acerca dos principais traços do MD antecipe seu delineamento e produção. Com isso, tem-se que o presente estudo, ao desdobrar suas motivações em elementos cujas convergências teóricas vêm servir à inovação nas práticas de ensino-aprendizagem, tem enveredado por trilhas não só aplainadas, mas sobretudo sólidas e, aparentemente, extensas.

Os próximos acontecimentos da jornada dar-se-ão, portanto, com a produção das primeiras seções do MD, processo de construção a ser relatado em escritos como o que aqui se encerra.

Literature, English language teaching, literary literacy and reader training: brief notes on a teaching material under construction

ABSTRACT

This article aims to present the initial achievements of the project “Literature, English language teaching and reader development: development of teaching materials for high school”, which, with the objective of “developing English language teaching materials for the three years of high school, containing literary excerpts that will serve to present linguistic topics and content, with a view to developing critical thinking and reader training”, is structured around research on English language teaching in conjunction with literature, what requires, in addition to addressing both concepts, notions about literary literacy, reader training and the characteristics of teaching materials. Thus, aiming to answer the question “can literature in English make English teaching more effective and contribute to the development of critical thinking and reader training?”, the research project has been taking its first steps towards the final educational product, namely, the development of English language teaching materials for high school. This trajectory is narrated here.

KEYWORDS: English language. Literature. Literary literacy. Reader training. Teaching material.

Literatura, enseñanza de la lengua inglesa, alfabetización literaria y formación de lectores: breves notas sobre un material didáctico en construcción

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar los logros iniciales del proyecto “Literatura, enseñanza del idioma inglés y formación lectora: desarrollo de material didáctico para educación secundaria”, el cual, con el objetivo de “desarrollar material didáctico del idioma inglés para los tres años de la última etapa de educación básica, que contenga fragmentos literarios que sirvan para presentar temas y contenidos lingüísticos, con vistas al desarrollo del pensamiento crítico y la formación lectora”, se estructura en la investigación sobre la enseñanza del idioma inglés en conjunto con la literatura, objetivo que demanda, además de abordar ambos conceptos, nociones sobre alfabetización literaria, formación lectora y las características de los materiales didácticos. Así, con el fin de encontrar respuestas a la pregunta “¿puede la literatura en inglés hacer más efectiva la enseñanza del inglés y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y a la formación de lectores?”, el proyecto de investigación ha dado sus primeros pasos hacia el producto educativo final, es decir, el desarrollo de material de enseñanza del idioma inglés para la educación secundaria. Esta trayectoria se narra aquí.

PALABRAS CLAVE: Idioma Inglés. Literatura. Alfabetización literaria. Formación de lectores. Material de enseñanza.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BARROS, M. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1979.

BENITES, F. B. A. M. **A literatura nas aulas de língua inglesa: contribuições para o ensino-aprendizado e para a formação de leitores**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Social e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 181 p.

BENITES, F. B. A. M. **Aulas de literatura e ilhas interdisciplinares de racionalidade – perspectiva diferenciada a partir de transposição didática e abordagem CTS: desenvolvimento e utilização de aplicativo para telefones celulares**. 2023. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 198 p.

BENITES, F. B. A. M.; MENON, M. C. The negro speaks of rivers, de Langston Hughes; herança, diferença e contemporaneidade: letramento literário e aprendizado de língua inglesa. In: SANTOS, G. J. F dos et. al. **Letramento e Ensino: Sujeitos, Conhecimentos e Significações Sociais**, p. 44-75. Maringá: Vox Littera, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 24 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. Relatório de pesquisa. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 4 ago. 2024.

BRITISH COUNCIL. **Observatório do Ensino da Língua Inglesa**. Relatório de pesquisa. São Paulo: British Council, 2023. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/pt_relatorio_anual_observatorio.pdf Acesso em 4 ago. 2024.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, v. 24, n. 9, p. 803-809. Set/1972.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, set.-dez. 2004.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, n. 11, p. 5-24, 2002.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DUTRA, A. de O. **Novos paradigmas do ensino de literatura no Brasil: as publicações da década de 1980**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo. 135 p.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IPIRANGA, S. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, v. 1 n. 38, p. 106-114. Jan-jun/2019.

JOUVE, V. **Por que estudar Literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEFFA, V. **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: Ed, UCPel, 2016.

LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

MANOEL, B. C. L; VILAÇA, M. L. C. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: dos métodos de alfabetização às avaliações diagnósticas. **Revista Philologus**, v. 19, n. 57, p. 317-331, 2013.

PERIN, J. O. R. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa em Escolas Públicas: o real e o ideal**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

SALAS, M. R. English Teachers as Materials developers. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 4, n. 2, p. 1-18, 2004.

TAGATA, W. M. Experiências de ensino e aprendizagem de língua inglesa no ensino superior dentro de uma proposta de multimodalidade e letramento críticos. **Revista X**, v. 1, p. 79-91, 2011.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**, v. 7, n. 30, p. 1-14, jul.-set. 2009.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

Recebido: 21 fev 2025

Aprovado: 20 abr. 2025

DOI: 10.3895/rtr.v10n0.19480

Como Citar: BENITES, F. B. A. M. Literatura, ensino de língua inglesa, letramento literário e formação do leitor: breves apontamentos sobre um material didático em construção. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 10, e19480, p. 1-16, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Fernando Bruno Antonelli Molina Benites
fernando.benites@ifpr.edu.br

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

