

O potencial dos textos literários na aprendizagem de línguas adicionais sob a perspectiva da teoria dos multiletramentos¹

The potential of literary texts in additional languages learning under the multiliteracies theory perspective

Kaciana Fernandes Alonso

Resumo: Este relato de experiência pretende discutir como textos literários podem ser úteis na aprendizagem de línguas adicionais embasada nos estudos da pedagogia dos multiletramentos proposta pelo *The New London Group* (1996). Inicialmente, são mencionados estudos teóricos que descrevem como os textos literários já foram utilizados em aulas de línguas, para então propor nova fundamentação teórica, ancorada nos estudos de Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Kress (2010). Em seguida, são apresentadas duas produções textuais multimodais de estudantes de uma escola pública federal de Ensino Médio Profissionalizante. A partir da análise desses textos, podemos perceber que os textos literários são *designs* ricos em oportunidades de aprendizagem tanto da língua em uso como da formação para atuação social crítica e cidadã.

Palavras-chave: textos literários; aprendizagem de línguas; multiletramentos

Abstract: This experience report intends to discuss how literary texts can be useful for additional languages learning based on the studies of the pedagogy of multiliteracies proposed by The New London Group (1996). First, theoretical studies that investigate how literary texts have already been used in language classes are mentioned, to then propose a new theoretical foundation, anchored in the studies of Kalantzis and Cope (2012), Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020) and Kress (2010). Next, two multimodal textual productions by students from a federal technical high school are presented. Our analysis revealed that literary texts are designs of ample opportunities for learning both the language in use and education for social critical citizen action.

Keywords: literary texts; language learning; multiliteracies

Introdução

Há 11 anos, desenvolvi projeto de pesquisa de mestrado voltado para o registro de experiências de aprendizagem em sala de aula de língua inglesa, cujo material didático eram obras literárias adaptadas ao nível de proficiência de inglês de alunos que cursavam aulas particulares. O marco teórico para o registro dessas experiências foi a taxonomia de experiências de aprendizagem de inglês, proposta por Miccoli (2007, 2014), na qual a autora identifica e descreve experiências que os alunos vivenciam na sala de aula de língua

¹ Este texto não contou com financiamento de Agências de Fomento à Pesquisa. Porém, agradeço ao CEFET-MG por ter viabilizado meu afastamento para o curso de doutorado, quando o escrevi.

inglesa.² Simultaneamente à taxonomia de Miccoli (2007), utilizei autores que descrevem as vantagens de utilizar textos literários nas aulas de línguas adicionais (Duff e Maley (1990), Collie e Slater (1996), Lazar (1993), Ur (1996), Mckay (2001) Moody (1972)), considerando tanto o insumo linguístico presente nesses textos, como toda a aprendizagem cultural e formadora que a leitura de textos literários pode proporcionar a jovens leitores ou a leitores de quaisquer idades. Na época, por ainda ser conhecimento recente na minha trajetória de pesquisadora, e na própria área da Linguística Aplicada, não utilizei a teoria da pedagogia dos multiletramentos idealizada pelo *The New London Group* (1996), cujo manifesto teve primeira publicação em 1996, 15 anos antes da pesquisa de mestrado que desenvolvi.

Atualmente, trabalho como professora de inglês em escola pública federal de Ensino Médio Profissionalizante e uma das atividades que elejo para que os estudantes tenham maior contato e aprendizagem com a língua inglesa é a leitura de obras literárias³ à escolha deles, no nível de proficiência de inglês ao qual pertencem. Enquanto pesquisadora, tenho aprofundado meus conhecimentos sobre a pedagogia orientada pela teoria dos multiletramentos, proposta principalmente por Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Neste trabalho, portanto, pretendo argumentar como o uso de textos literários, sejam eles adaptados ou originais, podem contribuir para a aprendizagem de inglês como língua adicional em escolas regulares e como tal projeto de ensino pode ser embasado teoricamente pela teoria dos multiletramentos, conforme orientam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Para tal, inicialmente, recupero o que diversos autores preconizam sobre o uso de textos literários em salas de aulas de línguas. Acrescento, junto a esses autores, outras vantagens que identifiquei enquanto professora e cidadã que tem presenciado cenas atuais de intolerância e ignorância política no cenário atual da sociedade global. Então, recorro ao estudo de Kalantzis, Cope

² MICCOLI, 2007. p. 224.

³ Não farei aqui a discussão sobre o que é uma obra literária. Considero para efeitos desse trabalho proposto aos alunos, obras de ficção ou biográficas, independente de serem adaptadas ou não, clássicas ou não.



e Pinheiro (2020) e ao manifesto para a pedagogia dos multiletramentos elaborado pelo *The New London Group* (1996) e ao conceito de multimodalidade, que se insere dentro da teoria da Semiótica Social, desenvolvida por Hodge e Kress (1988) para fundamentar os princípios teóricos norteadores da pedagogia dos multiletramentos na sala de aula de línguas. Encerro, demonstrando através de dois trabalhos de alunos, como textos literários podem não só favorecer a aprendizagem de línguas adicionais, na construção de significados multimodais e propiciar oportunidades para elevar o nível de letramentos dos alunos, levando-os também à participação crítica e cidadã não apenas no mundo do trabalho, mas, principalmente, no convívio com as diversidade do mundo contemporâneo.

Literatura e Língua: a ponte necessária

Entre os anos de 1840 e 1940, no contexto europeu, os textos literários eram utilizados para aprendizagem de línguas estrangeiras. O *grammar translation method* (RICHARDS; RODGERS, 2001), nome que foi dado a esse método de ensino e aprendizagem, baseava-se na tradução de obras literárias, englobando a memorização de regras gramaticais e longas listas de vocabulário. A ênfase era dada à leitura (dos cânones) e à escrita (as traduções), não havendo, portanto, o objetivo de desenvolver a oralidade, tampouco a compreensão oral na língua-alvo.

A necessidade de comunicação entre os diferentes povos, entretanto, principalmente em meados do século XIX, levou ao declínio do *grammar translation method* e colocou a proficiência oral como competência necessária a ser desenvolvida no ensino e aprendizagem de línguas (RICHARDS; RODGERS, 2001). Daí, outros métodos de ensino e aprendizagem de línguas foram implementados, os quais visavam à competência comunicativa dos falantes. Nesse cenário, as abordagens de ensino e os currículos eram elaborados, tendo em vista o uso da língua em contextos sociais e diretrizes funcionais do uso da língua (BRUMFIT, 1985, p.6 *apud* SHAZU, 2014). “Havia pouco espaço para criatividade e literatura naquele contexto”, segundo Lima (2010, p. 110 *apud* SHAZU).



Contudo, nas décadas finais do século XX, diversos pesquisadores argumentaram a favor do uso de textos literários nas aulas de ensino de línguas, considerando o potencial inerente a esses textos. Desta vez, o objetivo não era a tradução dos cânones, mas sim o uso dos textos para o desenvolvimento da competência comunicativa, por meio da leitura das obras literárias. Dentre esses autores, Collie e Slater (1992), por exemplo, afirmam que os textos literários são material autêntico, possuem sentido dinâmico, são capazes de atravessar as fronteiras do tempo e do espaço, podendo dialogar com culturas de muitos países em diferentes épocas, proporcionam enriquecimento linguístico e cultural e favorecem o envolvimento pessoal dos aprendizes nas tarefas propostas. Da mesma forma, Duff e Maley (1990) veem nos textos literários três razões importantes que podem contribuir para a aprendizagem de línguas, sendo elas: a linguística, trazendo diferentes tipos de estilos, registros, tipos e gêneros textuais em diferentes níveis de dificuldade; a metodológica, que permite abordar a obra sob diferentes pontos de vista, favorecendo discussões e interações reais em sala de aula na língua-alvo, e, ainda, a razão motivacional, pois as obras literárias lidam com as experiências humanas, conhecidas dos aprendizes, podendo despertar interesse e identificação com as vivências dos personagens e eventos narrados.

Compartilhando a mesma perspectiva, para Lazar (1993), os textos literários nas aulas de línguas são: motivadores, materiais autênticos,

têm valor na educação como um todo; são encontrados em muitos programas curriculares; ajudam os aprendizes a entenderem outra cultura; são um estímulo para a aquisição da língua; desenvolvem as habilidades de interpretação; os aprendizes gostam e é divertido; são altamente valorizados; expandem a consciência linguística dos aprendizes e os encorajam a conversar sobre suas opiniões e sentimentos (LAZAR, 1993; p. 15).⁴

Na mesma direção, Ur (1996), afirma que os textos literários devem ser utilizados porque:

⁴ Tradução livre de: it is very motivating. It is authentic material. It has general educational value. It is found in many syllabuses. It helps students to understand another culture. It is a stimulus for language acquisition. It develops students' interpretative abilities. Students enjoy it and it is fun. It is highly valued and has a high status. It expands student's language awareness. It encourages students to talk about their opinions and feelings.

podem ser muito prazerosos de ler; proveem exemplos de diferentes estilos de escrita e representações de diversos usos autênticos da língua; são uma boa base para a expansão de vocabulário; favorecem as habilidades de leitura; podem promover um excelente salto para discussões orais e produção textual; envolvem emoções assim como o intelecto, o que aumenta a motivação e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal dos aprendizes; são parte da cultura-alvo e têm valor na educação geral dos aprendizes; incitam o pensamento crítico e criativo; contribuem para o conhecimento de mundo e proporcionam a consciência de diferentes situações e conflitos humanos (UR,1996; p. 201).⁵

De acordo com McKay (2001), textos literários devem ser utilizados para a aprendizagem de línguas, porque podem: 1) demonstrar aos aprendizes a importância da forma na aquisição de objetivos comunicativos específicos; 2) constituir-se fonte ideal para integrar as quatro habilidades (fala, audição, leitura e escrita); 3) trazer à tona a consciência intercultural de professores e aprendizes e 4) desenvolver a consciência linguística dos aprendizes (MCKAY, 2001; p. 319).⁶

Os argumentos de Duff e Maley (1990), Collie e Slater (1996), Lazar (1993), Ur (1996) e McKay (2001) acima mencionados, inserem-se dentro do contexto e objetivos da abordagem comunicativa. De forma recorrente, os autores mencionam a integração das “quatro habilidades e desenvolvimento linguístico”, expressões típicas do momento no qual a abordagem comunicativa vigorava no ensino e aprendizagem de línguas.

Moody (1972), por sua vez, na obra *The teaching of literature in developing countries*, expande os benefícios da literatura para além da comunicação, enumerando diversas razões por que a literatura deve ser inserida em um currículo educacional, não apenas na sala de aula de línguas. Dentre elas, estão: 1) conhecimento de vida, estimulando os aprendizes a

⁵ Tradução livre de (...) can be very enjoyable to read. It provides examples of different styles of writing, and representations of various authentic uses of the language. It is a good basis for vocabulary expansion. It fosters reading skills. It can supply an excellent jump-off point for discussion or writing. It involves emotions as well as the intellect, which adds to motivation and may contribute to personal development. It is a part of the target culture and has value as part of the learners' general education. It encourages empathetic, critical and creative thinking. It contributes to world knowledge. It raises awareness of different human situations and conflicts.

⁶ Tradução livre de: (...) demonstrates for learners the importance of form in achieving specific communicative goals. (...) provides an ideal basis for integrating the four skills. (...) literary texts are valuable in raising students' and teachers' cross-cultural awareness.



fazerem perguntas relevantes a ponto de terem acesso à compreensão real de problemas, seja através da leitura de literatura, ou através de outros métodos de investigação; 2) desenvolvimento das características individuais, incluindo o desenvolvimento sensorio motor, intelectual, afetivo e social de cada aprendiz e 3) formação de caráter, através do desenvolvimento do sentido apurado de valores, pois o estudo da literatura proporciona conhecermos uma variedade de possibilidades da vida humana: desde felicidade, êxtase, alegria, amor, liberdade, amizade, autorrespeito, até ambição, derrota, desespero, apatia, ódio, separação e morte. E ainda, o autor defende que a Literatura, por sua natureza tão diversa, apresenta um vasto campo de experiências, preparando o aprendiz para lidar com futuras situações reais, como enfrentar, avaliar e tomar decisões sobre diversos tipos de problemas (MOODY, 1972).

Assim como Moody, Cosson (2014) ressalta o valor humanístico presente nos textos literários que devem ser abordados no currículo escolar como conteúdo importante e indispensável. Ainda, o autor acrescenta a vivência da alteridade permitida pelo conteúdo dos textos literários, que são capazes de nos transportar não apenas para outros lugares, rompendo fronteiras físicas, mas assumindo ou conhecendo bem de perto outras identidades, modos de vida, culturas e até mesmo outras linguagens. Nas palavras do autor:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. (...) É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2014; p. 17).

Duff e Maley (1990), Collie e Slater (1996), Lazar (1993), Ur (1996), McKay (2001) Moody (1972) e Cosson (2014), como já fora mencionado, são alguns, mas não todos autores que enxergam nas obras literárias amplas possibilidades de aprendizagem da língua em uso. Por questões de espaço, não abordaremos mais estudos que versam sobre o potencial dos textos literários, contudo, traremos questões atuais de vivências sociais recentes, que,



surpreendentemente, já foram abordadas ou previstas ou criticadas em algumas obras literárias, como *1984* (ORWELL, 1977) e *The Selfish Giant* (WILDE, 2001).

Recentemente, temos presenciado eventos de grande intolerância de natureza diversa em relação a povos e identidades diferentes/estrangeiras. A partir da eleição de Donald Trump nas eleições presidenciais de 2016 nos Estados Unidos, uma forte onda xenófoba se fortaleceu e se espalhou ao redor do mundo. Uma das promessas de campanha de Trump foi a construção do muro na fronteira com o México, para evitar que imigrantes ilegais adentrassem nos Estados Unidos, “roubando” oportunidades civis que deveriam ser dadas aos cidadãos nativos daquele país.⁷ Da mesma forma, em 2018 no Brasil, Jair Bolsonaro foi eleito presidente, pregando o extermínio dos “comunistas”, segundo ele, seus oponentes de partidos de esquerda, que, em discurso eleitoral, queriam transformar o Brasil em Cuba, implementando ditadura comunista. Se um muro foi o ícone emblemático da campanha de Trump nos EUA, no Brasil, Bolsonaro se elegeu simulando com as mãos o porte de armas de fogo nos palanques de comícios, pregando ao microfone o extermínio do “inimigo”, seus adversários nas eleições, com a promessa da legalização e ampliação da posse de armas.⁸

Após tais eventos, no último ano de vigência do mandato de Trump, 2020, presenciamos a morte de George Floyd, cidadão negro, abordado e violentado por três policiais.⁹ Vimos também a politização de cunho xenófobo do vírus Sars-Cov-19, que deu origem à pandemia de Covid-19, que tem matado centenas de milhares de pessoas em todo o mundo, por atitudes e posicionamentos contrários à ciência, minimizando os efeitos letais do vírus e negando iniciativas que poderiam amenizar a tragédia gerada pela pandemia.¹⁰ Ainda, houve a invasão do Capitólio nos Estados Unidos em janeiro de 2021 por eleitores de Donald Trump que perdeu a reeleição e incitou seus adeptos a

⁷ https://en.wikipedia.org/wiki/Trump_wall Acesso em 28 mar. 2022.

⁸ <https://exame.com/brasil/vamos-fuzilar-a-petralhada-diz-bolsonaro-em-campanha-no-acre/> Acesso em 28 mar. 2022

⁹ <https://www.nytimes.com/2020/05/31/us/george-floyd-investigation.html> Acesso em 28 mar. 2022.

¹⁰ <https://www.thinkglobalhealth.org/article/how-origins-covid-19-became-politicized> Acesso em 29 mar. 2022.



não aceitarem o resultado, invadindo o Capitólio, o que causou a morte de pelo menos quatro pessoas.¹¹ No início de 2022, último ano de mandato de Jair Bolsonaro, assistimos a um refugiado negro congolês ser morto fria e barbaramente em um quiosque de praia do Rio de Janeiro.¹² Esses são apenas alguns dos eventos que têm repercutido no atual noticiário do mundo e têm marcado a forma como países ditos democráticos ou que no cenário político internacional são referidos como “desenvolvidos”, ou “de primeiro mundo”, têm se comportado e agido diante de situações nas quais a humanidade e o respeito às diferenças deveriam prevalecer.

Leitores de *1984* de George Orwell (1977) ou do conto *The Selfish Giant* de Oscar Wilde (2001), para citar apenas dois exemplos, conseguem perceber a semelhança dessas obras com o cenário político e os acontecimentos atuais. Orwell (1977) e Wilde (2001) parecem ter previsto em suas “ficções”, a de Orwell até distópica, quem poderia imaginar, como seria o mundo muitos anos depois da escrita de seus textos.

A leitura, portanto, dos textos literários, permite o conhecimento de experiências próprias e/ou até inimagináveis, como a descrita por Orwell, uma distopia, mas que ao ser conhecida pela leitura, favorece a leitura e o letramento crítico sobre os eventos/acontecimentos reais no mundo, dando espaço não só a formas de compreensão e respeito à diversidade, mas, principalmente, à conscientização e formação política ausente em grande parte da população mundial. É como se a literatura conseguisse nos alertar sobre as consequências que realidades ainda que fictícias pudessem nos trazer. Possui, portanto, caráter emancipador, porque emancipa o leitor de saber e, talvez, de não sofrer com possíveis realidades, aparentemente, absurdas de se materializar, mas, que acontecendo e nos fazendo personagens dentro delas, podemos agir de forma a transformá-las. Mas para que isso aconteça é preciso ensinar todo o potencial, aqui entendido nas características descritas pelos autores já mencionados (Duff e Maley (1990), Collie e Slater (1996), Lazar

¹¹ <https://edition.cnn.com/2021/01/07/us/capitol-mob-deaths/index.html> Acesso em 29 mar. 2022.

¹² <https://www.aljazeera.com/news/2022/2/2/calls-for-justice-after-drc-refugee-murdered-in-brazil> Acesso em 29 mar. 2022.



(1993), Ur (1996), McKay (2001) Moody (1972) e Cosson (2014)), e o poder, entendido como o lugar que os textos literários ocupam e são capazes de nos fazer ocupar enquanto cidadãos e cidadãs do mundo atual. Para isso precisamos inserir os textos literários como *designs* possíveis de serem abordados na pedagogia dos multiletramentos e fazê-los presentes nas aulas de línguas.

A pedagogia dos multiletramentos: uma síntese

A pedagogia dos multiletramentos a que nos referimos como marco teórico é a idealizada pelo *The New London Group* (1996), cujos expoentes na área de ensino e aprendizagem são os pesquisadores Mary Kalantzis e Bill Cope. Na obra *Letramentos* (2020), Kalantzis, Cope e Pinheiro explicam e descrevem a pedagogia dos multiletramentos, como uma pedagogia centrada na construção de significados pelos aprendizes, interpretantes e produtores de *designs* que requerem além de agência no contexto social para nele atuar e transformá-lo, “sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas à mudança e à inovação” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; p. 177).

Tal pedagogia parte do princípio de que a linguagem humana, como prática social, se realiza por processos de representação e comunicação. Por representação, entende-se, de forma sucinta, o processo pelo qual construímos “significados para nós mesmos, incluindo interpretações dos significados de outras pessoas.” Comunicação, por sua vez, é a “construção de significados para outras pessoas, recebidos por elas como mensagens e interpretados de acordo com seus interesses e perspectivas” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; p. 192). Nesses processos, encontram-se o que os autores chamam de “*designs*” definidos como “recursos disponíveis para construção de significado: “artefatos encontrados de comunicação, ferramentas para representação e materiais expressivos que podem ser retrabalhados para novas mensagens” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; p. 173).

A aprendizagem, portanto, deve-se ancorar em um processo cíclico que envolve o conhecimento e interpretação de *designs* já existentes e



herdados culturalmente, seguida pela ressignificação¹³ (*designing*) que concretiza-se na apropriação e transformação dos *designs* existentes em novos *designs* (*redesigned*) oriundos desse processo de transformação pelos aprendizes. Os novos *designs*, por sua vez, serão integrados assim, ao acervo cultural de *designs* uma vez já inventados e servirão como referência para a criação de novos *designs*, alimentando o ciclo de interpretação, construção e transformação de significados nas diversas práticas sociais existentes, que, por sua vez, poderão também transformar o mundo, a realidade.

Nesse ciclo contínuo de interpretação, construção e renovação de significados, há um conceito importante que subjaz a pedagogia dos multiletramentos que é o conceito de multimodalidade, elaborado e desenvolvido por Gunther Kress (2010) também pertencente ao *The New London Group*. Para esse autor, juntamente com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a linguagem se realiza através de diversos modos de comunicação, para além do modo escrito. Os modos visual, gestual, tátil, espacial, oral e auditivo são modos concorrentes presentes na linguagem humana e, juntos ao modo escrito, compõem os processos de significados que integram os *designs* construídos e por construir e permitem a comunicação e transformação social. Por isso, devem e precisam ser aprendidos e ensinados, assim como o processo de leitura e escrita, cuja ênfase é notória e preponderante nos currículos escolares.

A necessidade de considerar a comunicação multimodal na formação escolar decorre das transformações presentes nas novas formas de comunicação, veiculadas pelas novas tecnologias digitais. Atualmente, os textos em sua maioria, disponibilizados nas plataformas digitais, ou aplicativos de comunicação como o *Whatsapp*, são textos que evocam, quase sempre, mais de um modo semiótico, como reportagens de jornais escritas e narradas oralmente com imagens ou não, vídeos que intercalam ou sobrepõem imagens, sons e expressões escritas, e outros gêneros textuais que permitem o intercâmbio ou a concomitância de diferentes modos semióticos para comunicar uma mensagem. A multimodalidade dos textos, assim, é

¹³ Tradução minha para *designing*.



característica de todos os textos, segundo Kress (2010), inclusive os textos escritos apenas no modo linguístico como os textos literários. Para Kress, as marcas tipográficas e as convenções de formatação que balizam a escrita de um texto no modo linguístico, como parágrafos, marcadores de destaque como fontes em negrito, itálico, ou só letras maiúsculas, dentre outros, são recursos semióticos que conferem ao texto escrito uma paisagem semiótica multimodal. Portanto, é imprescindível que ao ensinar língua e linguagem na escola, consideremos o caráter multimodal inerente aos textos que circulam socialmente e são familiares e presentes nas práticas de comunicação das gerações atuais, principalmente de crianças e adolescentes em idade escolar.

Outro aspecto que caracteriza a pedagogia dos multiletramentos é a diversidade de contextos sociais nos quais os falantes e suas práticas de linguagem estão inseridos. A diversidade engloba diferentes ambientes comunitários, papéis sociais, relações interpessoais, identidades, assuntos ou temas, dentre outros. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; p. 20). No manifesto que deu origem aos estudos teóricos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos (1996), os autores chamam a diversidade presente nas diversas esferas de comunicação de “pluralismo cívico” no qual (supostamente em uma situação ideal, penso eu), diversas classes sociais de diversas etnias, diferentes línguas com suas variedades linguísticas podem se comunicar e existirem de forma simultânea e harmônica, conscientes das relações de poder que as governam e fazem algumas classes se sobressaírem socialmente sobre outras, sendo essas outras passíveis de reivindicarem mudanças e transformações sociais para convivência igualitária. Tais transformações podem ocorrer a partir da construção de significados materializados em *designs* elaborados pelas futuras gerações.

Assim, os multiletramentos da pedagogia em questão se referem aos múltiplos contextos aos quais os falantes e suas práticas de linguagem acontecem e aos múltiplos modos de comunicação que adotam nessas práticas, ou seja, à multimodalidade da comunicação.



Textos literários e multiletramentos: interseções possíveis

Na Seção 1, discutimos o potencial inerente aos textos literários para aprendizagem de línguas, enquanto entendia-se e praticava-se o ensino sob a perspectiva da abordagem comunicativa. Nesta seção, pretendemos propor a adoção dos textos literários como *designs* existentes em nossa cultura, capazes de proporcionar não apenas aprendizagem linguística, mas conhecimentos importantes para o século XXI, como o contato com outras culturas, conhecimento e vivência da alteridade e da convivência com as diferenças culturais, dentre outros. Ainda, a leitura literária permite a aprendizagem e construção de novos *designs* elaborados pelos alunos. Ao ler um texto literário, o aprendiz estará aprendendo a construir significados por meio da leitura, identificando a quem a obra se refere, ao contexto histórico no qual foi escrita e, quem sabe, a motivação/propósito do/a autor/a que a escreveu.

No que tange à aprendizagem de línguas adicionais, junto à leitura, algumas obras literárias, principalmente as já desprovidas de direitos autorais, são disponibilizadas em gravações de áudio, que podem ser ouvidas e “baixadas” em *sites* de domínio público internacional como *Loyal Books* e *Gutenberg Project*. Enquanto leem, os estudantes podem ouvir a obra em questão, apreendendo a sonoridade e a pronúncia das palavras, assim como a entonação, as pausas necessárias marcadas pela pontuação do texto escrito, favorecendo a aprendizagem da oralidade na língua-alvo.

A obra também poderá desencadear contextos, oportunidades para o ensino, aprendizagem e criação de diversos gêneros textuais, como reportagens que narram um evento trágico da narrativa, ou artigo de opinião, cuja autoria se posiciona sobre algum dilema entre os personagens, ou cartaz/anúncio, procurando algum personagem perdido ou, placa de aviso, advertência ou *slogan*, como os encontrados no Ministério da Verdade, da obra *1984*, que diz:

War is Peace

Freedom is slavery

Ignorance is strength (ORWELL, 1977, p. 4).

Ou então, uma vez compreendida, a obra lida poderá ser reconstruída (*designing*) em diferentes produções de significados, como 1) uma peça teatral que envolverá os modos escrito, oral, gestual, espacial e tátil. Oportunidade para aprender e ensinar aspectos importantes para que ela cumpra seu papel enquanto gênero: o tom de voz, a gesticulação e o posicionamento dos atores em cena, o cenário construído ou narrado, etc. 2) uma história em quadrinhos explorando as habilidades artísticas dos aprendizes e 3) um vídeo, que poderá apresentar a narrativa ou o poema lido, com os recursos multimodais possíveis de serem inseridos em produções audiovisuais. Nesse momento, há também a oportunidade de ensinar e aprender sobre as características de um bom vídeo e seus aspectos multimodais: desde a seleção da informação até os recursos visuais empregados como imagens, cores, emprego e disposição de legendas ou outros textos escritos, assim como o tom de voz, o emprego de trilha sonora durante a narração e todos recursos articulados numa composição audiovisual que permita a comunicação.

Em seguida, vamos descrever uma experiência de sala de aula de como a leitura de algumas obras literárias em inglês, adaptadas ou não, foram lidas e ressignificadas em vídeos por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública federal. O objetivo da atividade foi permitir maior contato com a língua inglesa e experimentar o valor da leitura literária não só como entretenimento, mas como aprendizagem situada da língua em uso. Ler um livro em inglês, ainda que seja uma obra adaptada e ilustrada, para a grande maioria dos alunos de escolas públicas, pode ser um feito, inicialmente, extraordinário, enquanto aprendizes iniciantes de língua inglesa. Acostumados a músicas em inglês e *videogames*, os livros são, para muitos da atual geração de estudantes, objetos distantes, muitas vezes inacessíveis, seja pelo valor financeiro, seja pelo desconhecimento da língua utilizada, seja pelo uso constante das tecnologias digitais ou falta de incentivo da família ou da própria escola.

No Anexo ao final deste texto, encontra-se a atividade proposta que culminou na produção de vídeos por alunos de escola pública de Ensino Médio Profissionalizante. Ela foi realizada como atividade bimestral, durante o Ensino Remoto Emergencial e agendada e explicada no início do bimestre, de forma que ao longo do mesmo, os alunos poderiam esclarecer dúvidas a respeito, durante as aulas de inglês. Como podemos perceber no Anexo, a atividade proposta é simples roteiro de leitura para os alunos sintetizarem o que leram e elaborarem o que escrever e falar nos vídeos a serem produzidos. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) propõem uma análise mais aprofundada dos *designs* trabalhados em sala de aula, com perguntas que denominam “elementos do *design*”.¹⁴ Por se tratar de experiência precária no que tange ao contato reduzido e ao tempo escasso com os alunos durante o Ensino Remoto Emergencial, não foi possível realizar análises mais profundas, mas sim a introdução à leitura de textos literários em inglês que culminou na produção multimodal em vídeos gravados sobre tal leitura.

A seguir, apresentamos dois vídeos com a produção de duas alunas¹⁵ e então passamos à análise dos mesmos sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.



Vídeo 1: The seven husbands of Evelyn Hugo



Vídeo 2: Don Quixote

Por se tratar de obras escolhidas pelos alunos, o universo de gêneros literários e temas entre as obras apresentadas foi diverso: desde adaptações das obras literárias originais, até textos como mangás ou obras originais lidas por estudantes já fluentes na língua inglesa, o que denota a multiplicidade de

¹⁴ Ver Kalantzis e Cope (2021), p. 188.

¹⁵ A instituição de ensino detém a posse dos direitos autorais de produções de alunos em colaboração e orientação com docentes da instituição, conforme Resolução CD-027/18, de 7 de maio de 2018, Capítulo 3, Artigo 6º, incisos I e II. Disponível em: https://www.dedc.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/79/2021/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CD_027_18.pdf Acesso em 29 mar. 2022.

contextos presentes no ambiente escolar, cujos gostos e conhecimentos literários divergem ou se coincidem, assim como o conhecimento e proficiência em língua inglesa.

Como exemplo, o Vídeo 1 é o relato de uma aluna que leu o livro *The seven husbands of Evelyn Hugo*, história contemporânea que narra a vida da atriz que vivenciou experiências polêmicas, enquanto mulher, tendo sete maridos e outras experiências trazidas pelo glamour da fama, comum aos artistas de Hollywood. Apesar da estudante não abordar no vídeo (talvez por não ter sido pedido no roteiro da atividade) as questões de gênero (identidade, papel social) e a repercussão advinda das experiências da personagem-atriz, a narrativa traz a oportunidade de discutir o tema em grupo, quando no ensino presencial. A obra escolhida traz questões atuais muito presentes nas discussões e práticas sociais atuais, sobretudo a condição de ser mulher.

Percebe-se ainda, na apresentação da estudante do Vídeo 1, fluência em inglês e competência na produção multimodal de vídeos, utilizando-se de recursos visuais constantes e diversos como imagens animadas ou não, cores em contraste nos *slides*, texto escrito como legendas, nomes de personagens, gêneros textuais variados, como *timeline* para ilustrar a vida/trajetória da atriz, tom de voz e entonação compatíveis com falantes/usuários da língua inglesa.

A estudante do Vídeo 2, por sua vez, relata a leitura da primeira parte da adaptação da obra *Don Quixote*. Esta, obra clássica da literatura universal que, por ser clássica, dialoga com diversas gerações, atravessando o tempo e eternizando os temas abordados, como a própria aluna ressaltou em sua apresentação: a importância de sonhar e manter os pés no chão, a importância da amizade, a individualidade das pessoas, as benesses de ousar... Temas importantes no momento no qual a estudante fez a atividade, durante a pandemia de Covid-19, a qual tem sido a razão de milhares de mortes no mundo todo, impossibilitando, em seu início, o encontro e convivência com amigos e pessoas próximas, trazendo a dor da perda de pessoas queridas e a falta de perspectiva futura e até mesmo, a xenofobia gerada pela politização do vírus, mas também a ousadia e coragem atribuída aos cientistas e profissionais de saúde, seja no tratamento inicial dos pacientes, ou na invenção e



proposição das vacinas que, felizmente (a benesse!) estão se mostrando eficazes no combate ao vírus.

Na apresentação do vídeo, identificamos que a estudante possui certa fluência na língua inglesa e que sabe produzir vídeos com recursos multimodais, porém, com menos recursos do que os presentes no Vídeo 1. Apesar de não ter optado por colocar legendas, conseguimos compreender sua fala, pois seu tom de voz e entonação permitem a compreensão. Ainda, sua imagem aparece na tela enquanto mostra os *slides* produzidos, cujas cores são contrastantes, o que permite a leitura dos textos escritos que são breves, como pedido no roteiro da atividade e se apresentam com imagens discretas que remetem ao contexto da obra lida.

Os dois vídeos são exemplos de inúmeras produções semelhantes realizadas pelos alunos do Ensino Médio de escola pública federal. Certamente, dentre tais produções houve as de alunos menos fluentes e ainda com pouco conhecimento de inglês e das ferramentas digitais, razão pela qual foi disponibilizada lista com várias fontes de recursos digitais após o roteiro da atividade (Anexo). Ainda assim, a maior parte das atividades apresentadas pelos alunos foi muito produtiva e satisfatória, tanto no contato inicial com o texto literário em inglês, quanto no relato da leitura através da produção dos vídeos. Em contexto de ensino com aulas presenciais, há a possibilidade de abordar temas dos textos em discussões que favoreçam a aprendizagem do letramento crítico dos alunos, a reflexão e o debate sobre a realidade das narrativas ou poemas e a realidade vivenciada pelos estudantes. Devido à diversidade na escolha de obras e temas e nos contextos aos quais os textos pertencem, assim como no uso de variados recursos semióticos na produção dos vídeos, como a opção ou não pelo uso de legendas ou sua própria imagem, o maior uso de imagens ou textos nos *slides*, todas escolhas denotam o horizonte de multiplicidade possível na atividade proposta, que apesar de se caracterizar por simples roteiro de leitura, proporcionou: o contato com o texto literário em inglês, maior aprendizagem da língua em uso, aprendizagem ou uso de diferentes recursos semióticos para produção textual multimodal, ou seja, o texto literário como *design* possível de ser utilizado para a



aprendizagem de línguas adicionais, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

Considerações finais

Conforme propomos, discutimos e descrevemos alguns aspectos e exemplos de como a leitura de textos literários para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais pode ser embasada teoricamente e aplicada à sala de aula sob a perspectiva da teoria dos multiletramentos. Ao adotarmos textos literários como *designs*, estaremos expostos a um rico manancial de conhecimentos que extrapolam a estética literária e o entretenimento dela advindos. Temos contato com diversas formas de expressão e pontos de vista, personagens, culturas, modos de vida, dentre outros aspectos que nos levam a interpretar, compreender, refletir sobre a diversidade e complexidade da existência humana. Por outro lado, no que tange à aprendizagem linguística, temos a possibilidade de familiarização com diversos tipos de textos, gêneros textuais e registros linguísticos, ampliando o conhecimento lexical, o desenvolvimento da fluência e competência leitora, assim como a oral.

Portanto, faz-se aqui a sugestão e a reflexão sobre todo o potencial possível e permitido pelos textos literários e as razões pelas quais eles são ou não utilizados nas salas de aulas de línguas.

Referências

ALONSO, K. F. 94f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BRUMFIT, C. **Language and literature teaching: from practice to principle.** Oxford: Pergamon Press, 1985.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.** 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf> Acesso em 29 mar. 2022.

COLLIE, J. & SLATER, S. **Literature in the Language Classroom.** Avon: Longman, 1992.

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

DUFF, A. & MALEY, A. **Literature**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. Ithaca: Cornell University Press, 1988.

KALANTZIS, M., COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London/NY: Routledge, 2010.

LAZAR, G. **Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LIMA, C. Selecting 'Literary Texts for Language' Learning. **Journal of NELTA**. Vol.15, no.1-2, p.110, 2010.

LOYAL books, 2022. Disponível em: <http://www.loyalbooks.com/> . Acesso em 02 mar. 2022.

MCKAY, S. L. **Literature as Content for ESL/EFL**. In: CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a Second or Foreign Language. Heinle & Heinle: United States, 2001. p. 319-332.

MICCOLI, L. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. In: **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 15, p. 197-224, 2007.

_____. A evolução da pesquisa experiencial - uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, Laura Stella (org.). **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 17-75.

MOODY, H. L. B. **The teaching of literature in developing countries**. Hong Kong: Longman, 1972.

ORWELL, G. **1984**. New York: Signet Classics, 1977.

PROJECT Gutenberg. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/>. Acesso em 02 mar. 2022.

RICHARDS, Jack. C.; RODGERS, Theodore. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SHAZU, R. I. Use of literature in language teaching and learning: a critical assessment. In: **Journal of Education and Practice**. v. 5, p. 29-35, 2014.



UR, P. **A Course in Language Teaching Practice and Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WILDE, O. The selfish giant. In: **The complete works of Oscar Wilde**. New Lanark: Geddes and Grosset, 2001. pp. 116-117.

Sobre a autora

Kaciana Fernandes Alonso

kacianalonso@gmail.com

Doutoranda em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada (UFMG). Professora no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

255

ANEXO

READING ASSIGNMENT

Instructions: Choose a **text in English** to read. It must be a text that you can **read easily** despite any words you need to look up in the dictionary (it is expected they will be there). **The text can be: a literary one: a book or manga or chapters, newspaper articles or scientific articles.** The aim of this activity is to practice your reading skills, expanding your vocabulary in English and giving you the opportunity to see the language in context and learn from it. After you have read it, report it in a **video recording of no more than 5 minutes long**. Your video recording **must contain the following information on slides:**

1. Name of the book/article/chapter:
2. Author (s) (original book and/or adapted):
3. Characters (people in the story, only names):
4. Character (s) I liked most (you will mention why only in the oral presentation):
5. Setting (time and place of the narrative):
6. Plot (summary of the story in 5 lines at most. Do not tell the end of the story)/What is the article about? Use keywords not paragraphs
7. I learned:
 - 7.1. Vocabulary (new words):
 - 7.2. English Structure (new verb tenses; slangs; idiomatic expressions, etc.):
 - 7.3. Other (content/world knowledge):
8. Sources (links/name of book with date of access)

Remember: your slides must be clean: more images than words, contrasting colors between the fonts and slide background; fonts in a readable size (not



small). If you do not use subtitles, make sure your audio recording quality is audible and your English clear and well pronounced.

Helpful Resources:

www.dictionary.com

<https://freegradedreaders.com/wordpress/>

<https://www.gutenberg.org>

<https://www.poetryfoundation.org>

<https://www.bbc.co.uk/learningenglish>

<http://www.loyalbooks.com/>

<https://www.brainpickings.org/>

<http://www.loudlit.org/>

<https://mg.co.za/>

<https://www.nytimes.com/>

<https://www.naturalreaders.com/>

<https://www.getsubly.com/>

Fonte: Elaborada pela autora