

criação e crítica

40

LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Gustavo Sontag¹
Angélica Micoanski Thomazine²

Resumo: Um dos cursos de ensino de língua inglesa para fins específicos do Idiomas sem Fronteiras tem como foco a área de Literatura, visando instrumentalizar seus participantes com a identificação e compreensão de gêneros literários, de termos específicos da área e proporcionando a leitura crítica. No entanto, como práticas desse tipo ainda são pouco exploradas, este relato de experiência ilustra uma possibilidade de desenvolvimento de material didático e de planejamento de aulas para promover o letramento literário através do ensino de língua inglesa. Tendo como base o ensino e aprendizagem de língua adicional a partir de gêneros textuais, das estratégias de leitura de textos em língua inglesa e de viabilização do letramento literário, o curso desenvolvido capacitou os participantes a lerem dois gêneros específicos, o conto e o poema, distinguindo suas particularidades, como movimentos retóricos, organização estrutural e aspectos léxico-gramaticais inerentes. Dessa forma, o estudo aqui apresentado pode motivar e servir como um direcionamento a outros professores de língua adicional que queiram utilizar textos literários em suas aulas.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Letramento literário; Leitura de gêneros literários; Inglês para fins específicos; Idiomas sem Fronteiras.

¹ Gustavo Sontag é graduando do sétimo semestre de Letras-Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria (RS) e membro do grupo de pesquisa Shakespeare e as Modernidades (UERJ). <http://lattes.cnpq.br/5140211049428119>. Contato: gustavo.sontag@acad.ufsm.br

² Doutora (2019) e Mestra (2015) em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC); Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste (2010); atualmente exerce o cargo efetivo de Professor de Magistério Superior no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM), em regime de Dedicção Exclusiva, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria, RS. Coordena o Projeto de Extensão LI Kids - Ensino de língua inglesa para crianças; colabora no Projeto de Ensino IsF - Idiomas sem Fronteiras, da UFSM, e no Projeto de Extensão (evento) Seminários Abertos das Letras da UFSM. Realiza pesquisas na área de Tradução Literária, Literatura Nonsense, Língua e Literaturas de língua inglesa, vida e obra do escritor norte-americano Edward Gorey e Ensino de Língua Inglesa para diferentes contextos, atualmente com ênfase no Ensino de Língua Inglesa para crianças. Membro dos grupos de pesquisa GrAELL (UFAC), e no Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e de Tradução (IFAC). Tem experiência no ensino de Língua Inglesa, Literaturas de Língua Inglesa, Sintaxe, Fonética e Fonologia da Língua Inglesa, Ensino de Língua Inglesa Instrumental, Estudos da Tradução e Ensino de Língua Inglesa para crianças. Contato: angelica.micoanski@ufsm.br

criação e crítica

40

LITERACY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE LANGUAGES WITHOUT BORDERS

Abstract: One of the courses for English for Specific Purposes (ESP) of the Brazilian project Language without Borders includes Literature as a specific area, which aims to teach students how to identify and understand literary genres, terminology of this area and to develop critical reading. However, there are not many studies focused on this field. Therefore, this experience report shows how the development of didact material and lesson planning can promote literary literacy through English Language Teaching. Based on the theory of Genre Pedagogy for language teaching, on reading strategies for understanding texts in foreign language and on strategies for promoting literary literacy, the course developed enabled students to read two specific genres, short stories and poems, including the comprehension of their particularities, as rhetorical moves, structural organization and lexicogrammatical aspects. In conclusion, this study might motivate other teachers to use literary texts in their English language classes for exposing possibilities on how to do it.

Keywords: English Language Teaching; Literary Literacy; Literary genres; Reading; English for Specific Purposes; Language without Borders.

Introdução

Em 2011, foi criado o programa Ciências sem Fronteiras (CsF), com a finalidade de internacionalizar as instituições de ensino superior brasileiras, promovendo o intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação do Brasil para universidades no exterior, em vista desses alunos completarem seus estágios em ambientes de ensino “competitivos em relação à tecnologia e inovação” (BRASIL, 2022). Somado a isso, o programa esperava que professores de outros países se mudassem para o Brasil para compartilharem os conhecimentos obtidos em seus países de origem. Esse movimento tinha como objetivos cruciais: investir na formação que visa o avanço da sociedade; aumentar o número de pesquisadores nacionais em instituições renomadas no exterior; promover a inserção de cientistas e estudantes estrangeiros no Brasil; ampliar os conhecimentos sobre inovação nas áreas de tecnologia; e, por fim, atrair os talentos qualificados para o mercado de trabalho no Brasil (BRASIL, 2022).

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Com pouco tempo de implementação do CsF, percebeu-se uma série de problemas enfrentados pelo Brasil na tentativa de execução do programa. Dentro desses problemas estava, segundo Abreu-e-Lima *et al* (2017), uma política fraca de internacionalização interior às instituições brasileiras para trazer alunos de outros países; falta de investimentos em infraestrutura e currículo nessas universidades que visassem o processo e, sobretudo, a falta de formação de professores de línguas voltados a ensinar dentro das universidades. Isso, por sua vez, gerava uma baixa proficiência geral em língua estrangeira dos alunos concorrentes do CsF.

Visando oferecer o suporte necessário à demanda linguística das universidades, ao final do ano de 2012, foi criado o programa Inglês sem Fronteiras (IsF), o qual se baseia primordialmente numa ideia de aulas de língua estrangeira que abordem a pluralidade cultural e linguística do Brasil, da qual se difere muitas vezes de países de menor extensão (ABREU-E-LIMA *et al*, 2017). Ademais, o foco do IsF está na interação social e nas capacidades psicológicas superiores que resultam dessa interação, que é fruto da linguagem (DELLAGNELO; BRAGA; SOUZA, 2021, p. 47). Posteriormente, conforme pontuam Silva e Pinto (2021), percebeu-se a necessidade de capacitar os estudantes em outras línguas, o que motivou a ampliação do programa Inglês sem Fronteiras para Idiomas sem Fronteiras (IsF), em 2014, através da Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, que passou a incluir a oferta de francês, espanhol, italiano, alemão, japonês e português como língua estrangeira.

No primeiro semestre de 2024, especificamente, o IsF, na Universidade Federal de Santa Maria, conta com o apoio da Rede Andifes e da Secretaria de Apoio Internacional (SAI) para oferecer cursos nas seguintes línguas: inglês, espanhol, francês, português para estrangeiros e italiano, sendo este último com apoio financeiro da Embaixada Italiana³. Todos os cursos são ministrados por estudantes da graduação ou pós-graduação de universidades públicas orientados por docentes especializados. A definição dos cursos ocorre inicialmente com base na demanda dos estudantes da Universidade, conforme pesquisa realizada previamente e a partir do catálogo de cursos do IsF-Andifes.

O catálogo de cursos do IsF oferece diversas possibilidades. Para os cursos do inglês, por exemplo, há cursos para fins acadêmicos com enfoque em habilidades específicas, cursos relacionados à cultura e variedades linguísticas, cursos preparatórios para testes de suficiência e cursos para áreas mais específicas, como o objeto de estudo deste artigo - Inglês para fins específicos: Literatura.

³ A língua alemã deixou de ser ofertada em 2021.

criação e crítica

40

A partir dessa breve contextualização, propõe-se uma discussão sobre o Ensino de Língua Inglesa e de gêneros literários. Para isso, nos baseamos em Rildo Cosson (2009), que aborda o letramento literário, Mateus da Rosa Pereira, Clarice Portela Germann Teixeira e Paula Pelissoli Pereira (2021), para compreender o ensino de língua inglesa através de literaturas de língua inglesa, Patrícia Marcuzzo (2023) como meio para estudo da leitura em língua inglesa através de gêneros textuais e dos autores Rose e Martin (2012) e Karen Santorum e Orlando Vian Jr. (2024) para pensar o ensino de língua inglesa a partir de gêneros textuais, que norteiam o planejamento e execução das aulas realizadas. Além disso, o curso proposto demandou a criação de recursos didáticos, com base nos preceitos de Vilson Leffa (2007).

Para o desenvolvimento do relato de experiência na produção e implementação dos recursos didáticos para o curso de Inglês para fins específicos: Literatura, este artigo apresenta primeiramente os aspectos teóricos que o fundamenta, seguido de uma contextualização sobre uma descrição do contexto de implementação e do público-alvo. Em seguida, relata-se resumidamente o desenvolvimento do curso, descrevendo-se os gêneros selecionados e como as atividades propostas foram realizadas e promovem o ensino e aprendizagem de língua inglesa em conjunto com o letramento literário.

1. Fundamentação teórica

Conforme Rildo Cosson (2009, p. 20), “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. No entanto, diferentes desafios são observados pelo estudioso no que tange à utilização de literatura em contextos de ensino e aprendizagem, como a falta de oportunidade de leitura integral de um texto, dando preferência a resumos ou debates. Assim, para promover o letramento literário na escola, três modos para compreender uma leitura são sugeridos pelo autor: antecipação, decifração e interpretação.

A antecipação refere-se à preparação do leitor antes de realizar a leitura do texto, como a identificação do gênero e de elementos que o compõem, da capa, do título ou do número de páginas. A decifração é a leitura do texto, mais acessível a um leitor experiente, “[...] que muitas vezes ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o significado preciso de uma palavra, pois a recupera no contexto” (COSSON, 2009, p. 40). Por fim, a interpretação se resume nas relações

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

que o leitor realiza durante a leitura, estabelecendo um diálogo com o texto e seu respectivo contexto.

Além disso, o teórico nos lembra que a literatura, enquanto linguagem, possibilita a aprendizagem como experiência de mundo através das palavras, a aprendizagem de conhecimentos próximos, como história, teoria ou crítica, e a aquisição de saberes através da leitura realizada, e propõe uma sequência de quatro passos visando o letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A respeito da motivação, reconhece como legítima a didatização da literatura, em que o professor planeja ações para promover e manter a motivação para a leitura e o letramento literário através de atividades integradas. Com relação à introdução, traz como exemplo a apresentação do autor e da obra, com informações importantes e ligadas ao texto sem esperar que a obra, por si só, justifique sua leitura, pois cabe ao professor destacar a relevância da sua escolha literária.

A introdução refere-se à antecipação da obra. Nesta etapa, elementos da obra física podem ser explorados, como imagens, fontes e informações paratextuais. Outras possibilidades são a apresentação da obra, do autor e do tema para uma reflexão inicial, ou a leitura das primeiras páginas, buscando aspectos introdutórios das personagens principais. O momento de leitura depende da extensão do texto, podendo ser realizada durante a aula ou, em casos de obras mais longas, pode ser realizada como uma atividade extraclasse.

O passo final, a interpretação, está ligada à apreensão global da obra, em que o estudante compartilha algo a respeito do que leu, da contextualização da obra, de algum aspecto na obra que observou com mais profundidade. Esse momento pode ser seguido de uma expansão através da qual são feitas relações textuais com outros textos.

De maneira mais geral, com um olhar sobre a leitura de textos de variados gêneros textuais em língua inglesa, Patrícia Marcuzzo (2023) organiza estratégias de leitura que podem ser utilizadas por estudantes de língua inglesa, como as previsões, a ativação de conhecimentos prévios e o entendimento de contexto. A proposta da autora sugere que a leitura seja organizada em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura, que, embora receba nomes distintos, são semelhantes às etapas propostas por Cosson (2009).

Os textos literários e não literários pertencem a esferas de comunicação (BAKHTIN, 2016), contêm uma organização básica e são materialização dos gêneros. Na esfera artístico-literária, por exemplo, há uma diversidade de gêneros, tais como romances, contos, crônicas e poemas, os quais podem ser subdivididos conforme

criação e crítica

40

suas especificidades. Para exemplificar, dentre os poemas, há haicais, sonetos, limeriques, baladas, e, dentre os romances, encontramos romances policiais, naturalistas ou de ficção científica, entre outros.

Além de reconhecer a organização retórica básica dos gêneros textuais, de familiarizar-se com o contexto em que os textos ocorrem e de organizar atividades considerando os diferentes momentos para a leitura, o ensino e a aprendizagem de língua adicional podem ser viabilizados através da leitura a partir do conjunto de estratégias proposto por Rose e Martin (2012). Esse conjunto subdivide-se em três níveis, de um nível macro para um nível micro, sendo o primeiro com foco no texto como um todo, o segundo com foco nos parágrafos e o terceiro com foco nas orações.

A primeira estratégia de nível 1 é chamada de Preparação para a Leitura. É uma estratégia planejada para dar suporte aos alunos a fim de que leiam textos no currículo a partir da desconstrução de um texto modelo para cada gênero. Esse é o momento em que o professor apresenta um ou mais textos do gênero a ser trabalhado, detalhando-o ao máximo a fim de que os alunos se familiarizem e aprendam como aquele gênero de texto se organiza. [...] A implementação do CEA [Ciclo de Ensino e Aprendizagem] deve ser iniciada pela Preparação para Leitura. A sequência e a seleção das demais estratégias do Ciclo ficam a critério do professor a partir das demandas, nível dos alunos, tempo de aula, modalidade de ensino e demais fatores caracterizadores de cada contexto de ensino (SANTORUM; VIAN Jr., 2024, p. 185).

Nesse sentido, a proposta do curso de ensino de língua inglesa a partir de gêneros literários tomou como ponto de partida a leitura dos gêneros com ênfase no primeiro nível, para que os estudantes compreendessem a organização do gênero em estudo, destacando-se características particulares de cada exemplar e instrumentalizando o estudante para que se tornasse capaz de reconhecer e ler outros exemplares dos gêneros explorados. Além disso, os níveis 2 e 3 da proposta de Rose e Martin (2012) também foram parcialmente enfocados durante o curso a partir de um olhar mais minucioso sobre os textos, incluindo a compreensão por estruturas léxico-gramaticais presentes nos exemplares selecionados. A esse conjunto de estratégias, foram associadas outras técnicas de leitura, de caráter instrumental, como ter clareza

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

sobre o objetivo da leitura, selecionar o texto⁴ e utilizar o texto empregando estratégias de leitura, como *skimming* e *scanning* (MARCUIZZO, 2023; NUTTALL, 2006).

Considerando que o curso é de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes*, doravante ESP), a seleção dos gêneros trabalhados possibilita uma compreensão inicial sobre dois contextos distintos, familiarizando os estudantes com textos mais longos e majoritariamente narrativos através do conto, e textos curtos, porém complexos em se tratando de plurissignificação, como é o caso dos poemas. Segundo Hyon (2018), o ensino de ESP a partir de gêneros textuais inclui conceito e análise de gêneros para ajudar os estudantes a atuarem em seus contextos-alvo de forma eficiente. Em relação à análise de gêneros, aspectos como propósito, movimentos retóricos e características léxico-gramaticais precisam ser consideradas, lembrando que “a gramática e o ensino de vocabulário devem estar a serviço do texto, da construção de sentidos que se estabelece entre os interlocutores por ocasião seja da compreensão ou da produção textual.” (DELLAGNELO; BRAGA; SOUZA, 2021, p. 49). Além disso, o professor de inglês de ESP precisa definir em que medida se aprofundará nos temas e especificidades da área selecionada, ou se propõe um curso mais amplo, se promove criticidade em relação aos gêneros propostos. Outro aspecto é refletir sobre como engajar os estudantes para a aprendizagem.

Sobre a utilização de textos literários em aulas de língua inglesa, Pereira, Teixeira e Pereira (2021) apresentam o poema *The road not taken*, de Robert Frost, como metáfora, pois compreendem que o professor encontra-se isolado, em um caminho desconhecido e desafiador, repleto de alternativas inexploradas. Dentre as motivações para utilizar literatura no ensino de língua inglesa, os autores argumentam que é uma forma de ampliar o conhecimento de mundo, o autoconhecimento e o crescimento pessoal do estudante, proporcionando contato cultural e histórico através de um espaço-tempo da língua em estudo, possibilitando que se compreenda a perspectiva do outro e que o aprendizado da língua ocorra de forma contextualizada e mais prazerosa ao prender a atenção do aluno, que envolve-se emocionalmente com o texto.

⁴ Em relação à escolha do exemplar a ser utilizado em sala de aula, Nuttall (1996) apresenta alguns critérios, como o de adequação de conteúdo, que precisa ser do interesse dos estudantes, o de explorabilidade, que se refere ao potencial do texto para uso em sala de aula segundo o objetivo do professor, o de legibilidade, considerando o grau de dificuldade do texto, o de autenticidade e o de apresentação.

criação e crítica

40

Uma das decisões a serem tomadas pelo professor é a escolha de textos originais ou de adaptações, adequando a complexidade da obra e das atividades propostas às competências cognitiva e linguística dos estudantes. Nessa seleção, é necessário prever as dificuldades linguísticas que os estudantes podem encontrar; contudo, “[...] o nível de complexidade de um texto, literário ou não, deve ser analisado a partir não somente da linguagem, mas também do gênero, da estrutura de sua composição e dos conhecimentos que articula e requer do leitor para o seu entendimento” (PEREIRA; TEIXEIRA; PEREIRA, 2021. p. 28).

Ao analisarem livros didáticos que utilizam textos literários, os estudiosos sintetizam sete premissas de uso prático dos materiais, dos quais, cinco também podem ser adequados para orientar a proposta desta pesquisa. Ao se criar recursos didáticos para promover a aprendizagem em língua inglesa a partir de textos literários, é importante: ter como ponto central o texto literário; associar o tópico linguístico à temática do texto; seguir a metodologia proposta para as habilidades linguísticas de compreensão e produção (pré, durante e pós-leitura); explorar os aspectos culturais presentes no texto; e integrar a temática à realidade do outro. Contudo, é necessário frisar que diferentemente da pesquisa realizada pelos autores, a proposta aqui apresentada não contou com materiais didáticos previamente prontos, pois todas as atividades foram elaboradas pelo professor da turma, sob a orientação pedagógica de uma docente do curso de Letras (Inglês).

Para a elaboração do material didático, as orientações de Vilson Leffa (2007) são basilares, estabelecendo o ciclo em quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Em relação à análise, temos uma expectativa prévia considerando o contexto de aplicação, pois o Idiomas sem Fronteiras é ofertado para a comunidade acadêmica da UFSM e para professores da rede pública de ensino, ou seja, sabe-se que o público-alvo são adultos, podendo ser estudantes, docentes ou técnicos. Além disso, o catálogo de cursos, utilizado como base para o desenvolvimento dos materiais e planejamento das aulas, orienta que o público-alvo tenha um nível intermediário de conhecimento em língua inglesa, pois o curso é proposto para estudantes com nível B1, tomando como base a *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (CEFR)⁵. Outro ponto a se considerar é que são ofertados diferentes cursos de língua inglesa pelo IsF, com focos diversos,

⁵ Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

concomitantemente ao aqui relatado. Dessa forma, entende-se que o estudante, ao optar por essa modalidade, compreende sua especificidade e se interessa pelo tópico.

Em relação ao desenvolvimento, Leffa (2007) discorre sobre a definição dos objetivos, da abordagem, do conteúdo, das atividades, dos recursos e da organização das atividades. Tais aspectos foram definidos inicialmente com base nas orientações propostas na ementa disponível no catálogo de cursos, que será descrita com mais detalhes na próxima seção. Além disso, é importante frisar que a produção dos materiais e o planejamento das aulas aconteceram semanalmente, no decorrer do semestre, conforme as aulas eram implementadas. Por fim, a avaliação do material foi feita informalmente com os estudantes no decorrer das aulas e ao final do curso através de uma roda de conversa. Este relato inclui igualmente uma reflexão sobre os êxitos e insucessos da proposta, promovendo uma avaliação final sobre o que foi desenvolvido.

2. Contexto de implementação e público-alvo

No início do primeiro semestre letivo de 2024, optamos por oferecer, pela primeira vez, o curso “Inglês para fins específicos: Literatura”, através do Idiomas sem Fronteiras, como uma forma de despertar a atenção da comunidade acadêmica para esse contexto e como uma oportunidade de oferecer letramento literário em fusão com o ensino de língua inglesa. Esse curso está incluído no catálogo de cursos do IsF, no qual se orienta que o público-alvo tenha conhecimento prévio na língua inglesa (nível B1, conforme mencionado anteriormente), com três objetivos norteadores: i) identificar gêneros típicos da área; ii) reconhecer termos específicos da área e iii) ler textos de forma crítica.

Além disso, a justificativa do curso previa a proficiência em língua inglesa considerando a área específica para o reconhecimento e utilização de gêneros com uso de linguagem apropriada para a interação. No conteúdo programático, consideraram-se aspectos funcionais, linguísticos e interculturais. Os aspectos funcionais preveem o reconhecimento de diferentes gêneros literários, o desenvolvimento de estratégias para entendimento de termos específicos da área, o desenvolvimento do pensamento crítico, a leitura de obras literárias, a análise de textos acadêmicos na área de literatura e o desenvolvimento de habilidades orais para discussões literárias. Os aspectos linguísticos enfocam a abordagem de organização

criação e crítica

40

textual e estrutura de parágrafos, conectores, referência, identificação de ideia central e secundária de textos literários (*skimming, scanning, predictions*), figuras de linguagem e vocabulário em contexto (significados e sentidos). Por fim, os aspectos interculturais abrangem a familiarização e a valorização da literatura em diferentes formas e culturas, incluindo sentidos e emoções provocados por ela.

A partir das orientações propostas nos objetivos e no conteúdo programático, o livro *Letramento Literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2009), foi tomado como base, uma vez que autor defende o ensino de literatura como uma prática social e que deve ser estudada através do contato sistemático com textos literários, não somente por textos de crítica literária ou sobre a história da literatura.

Optamos por dois gêneros literários mais curtos: o conto, para trabalhar com aspectos narrativos, e o poema. No total, quatro obras literárias foram exploradas no decorrer do curso, dois contos e dois poemas. O propósito inicial era trazer apenas textos autênticos; no entanto, considerando o nível de proficiência dos estudantes matriculados, optou-se por utilizar uma adaptação do conto “The fall of the House of Usher”⁶, de Edgar Allan Poe. Na sequência, o conto “Story of an hour”⁷, de Kate Chopin, foi objeto de estudo, sendo utilizada sua versão original. Em relação aos poemas, optamos por um exemplar de verso livre, “Mirror”⁸, de Sylvia Plath, e pelo soneto, “Sonnet 116”⁹, de William Shakespeare. A partir da seleção dos objetos de estudo, fizemos um recorte sobre os aspectos que se destacavam nos exemplares selecionados em relação à organização retórica e aos elementos que os caracterizam como pertencentes à esfera literária, assim como dos aspectos linguísticos que poderiam ser explorados.

Considerando a carga horária do nosso curso, 32 horas, divididas em oito encontros de quatro horas cada, o seguinte cronograma foi proposto: um encontro de introdução à proposta do curso e interação entre os estudantes e o professor¹⁰; três encontros focados no gênero conto; dois encontros abordando poesia; um encontro

⁶ A versão utilizada refere-se a uma adaptação do conto, presente na coletânea *Edgar Allan Poe: Storyteller*, a qual foi desenvolvida para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Esta adaptação contém uma subdivisão do conto em três partes, o que não ocorre na obra original, além de uma simplificação linguística da história.

⁷ Disponível em: <https://www.katechopin.org/story-hour/>.

⁸ Disponível em: <https://allpoetry.com/poem/8498499-Mirror-by-Sylvia-Plath>.

⁹ Disponível em: <https://allpoetry.com/Sonnet-116:-Let-me-not-to-the-marriage-of-true-minds...->.

¹⁰ O professor, neste caso, refere-se a um estudante de Letras Inglês que atua como professor responsável por ministrar cursos de inglês para o Idiomas sem Fronteiras. Este professor é acompanhado por um docente da universidade, que atua como orientador pedagógico.

criação e crítica

40

para revisão geral de conteúdo e, por fim, um encontro para avaliação. A maneira como o material foi elaborado e implementado será descrita na próxima seção, que discorre como os gêneros foram explorados para o letramento literário e para o ensino de língua inglesa.

2.1. Leitura e interpretação de contos

Para a primeira aula, consideramos importante familiarizar os estudantes com o tema do curso, pois o público-alvo era composto de acadêmicos de áreas diversas, além de oportunizar um momento de interação entre eles, para que se conhecessem. Para isso, propusemos uma atividade de quebra-gelo, na qual todos deveriam dizer duas afirmações sobre si em relação às suas preferências literárias, sendo uma falsa e uma verdadeira, para que o restante da turma opinasse sobre qual afirmação seria verdadeira ou falsa. Através dessa atividade, foi possível ter um breve diagnóstico sobre os hábitos e as preferências de leitura da turma.

Em seguida, propusemos a leitura de um recorte do texto “Can Tolstoi Save Your Marriage?” publicado em 2010 pelo filósofo Alain de Botton no *Wall Street Journal*¹¹, em razão da proposta do autor de utilizar a literatura para refletir sobre aspectos do cotidiano, o que possibilitou despertar a atenção dos alunos para a associação da literatura com suas vidas pessoais. Para realizar a leitura do artigo de opinião, os alunos utilizaram a estratégia de *prediction*, pois foram orientados a observarem elementos não verbais e elementos específicos do texto, como título, subtítulo, autor, *site* e ano de publicação para prever o que encontrariam no corpo do texto. Além disso, foram propostas oralmente questões de pré-leitura para a contextualização do texto, tais como: a) O que você conhece sobre esse jornal? b) Você acha que esse é o tipo de texto que eles normalmente publicam? e c) Você concorda com a afirmação na linha de apoio?¹² Em seguida, foram realizadas atividades de leitura de um recorte do texto, o qual se referia à visão do autor sobre a função das humanidades e sobre a *School of Life*¹³. Através dessas atividades, os

¹¹ Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748704828104576021713651690094>.

¹² Tais perguntas, assim como outras destacadas ao decorrer deste texto, foram empregadas, durante aulas, na língua inglesa, visando promover o uso da língua alvo.

¹³ School of Life, segundo o próprio autor, trata-se de uma escola de humanidades em Londres, formada por acadêmicos e artistas.

criação e crítica

40

estudantes utilizaram a estratégia de *scanning*, que facilita a localização de informações pontuais no texto, mais especificamente, sobre as declarações do autor. Para as atividades de pós-leitura do artigo, os alunos foram convidados a compartilhar reflexões sobre o papel das universidades e da literatura em nossas vidas e se algum texto literário já teria despertado pensamentos a respeito de suas próprias vidas.

Para a segunda e terceira aulas, escolhemos trabalhar com uma adaptação do conto de terror “The Fall of The House of Usher”, de Edgar Allan Poe (1839). Seguindo a proposta de leitura de Cosson (2009) – antecipação, decifração e interpretação – escolhemos uma animação biográfica¹⁴ do *Youtube* como uma forma de introduzir o assunto e de promover a familiarização dos estudantes com o autor. Este vídeo estava em língua inglesa e, além de contextualizar o autor, foi uma oportunidade para desenvolver as habilidades de interpretação auditiva dos estudantes, por isso, ao explorá-lo, também seguimos os três movimentos de leitura – pré-leitura, leitura e pós-leitura. As perguntas propostas foram realizadas em inglês, mas os alunos tiveram a liberdade de respondê-las na língua em que se sentissem mais confortáveis. Alguns exemplos de perguntas em relação ao vídeo são: a) Quem você acha que são as pessoas na capa do vídeo?; b) O que está acontecendo?; c) O que você sente ao ver essa imagem?; d) Qual é a influência de Lord Byron e Charles Dickens na vida de Poe?; e) Marque a ordem correta dos acontecimentos; f) Quais são os principais aspectos das obras de Poe?; g) Você acha que Poe teve uma vida difícil?; h) O que você sentiu ao ver essa biografia? i) Você acha que as obras dele contém esse sentimento?; j) A linguagem do vídeo está no passado, presente ou futuro?; k) Você acha que esse tempo verbal é usado também nas histórias do Poe?. As últimas perguntas, contemplando a pós-leitura do vídeo, funcionaram também como uma introdução à leitura do conto, além de chamarem a atenção para os aspectos léxico-gramaticais que seriam aprofundados posteriormente.

Em relação à leitura do conto, foi realizada em sala de aula apesar de tratar-se de um texto longo. Para desenvolvê-la, o conto foi dividido em três partes e cada parte foi entregue a um grupo, que deveria compreender a ideia geral do recorte através da resolução de questões de interpretação. As perguntas focalizavam a atenção dos estudantes para aspectos importantes da narrativa e do gênero, como informações relacionadas a personagens, cenário, descrições ou acontecimentos. Em seguida, com o intuito de promover interação social oral entre os estudantes e uma

¹⁴ Disponível em: <https://youtu.be/f7-8U8OmfMw>.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

compreensão geral sobre toda a narrativa, propomos uma atividade de compartilhamento das informações estudadas por cada grupo,

Após a atividade de leitura, buscamos promover o domínio do gênero conto, tomando como base a Pedagogia de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; SANTORUM; VIAN Jr., 2024). Para isso, exploramos elementos da narrativa como enredo, narrador, personagens, espaço e tempo a partir de uma breve contextualização sobre cada um deles, seguida da localização de exemplos desses elementos no conto através de uma discussão entre a turma. Por fim, investigamos o tempo verbal mais recorrente no conto, sendo identificados o *Simple Past* e o *Past Perfect*. Para uma compreensão mais detalhada sobre a utilização dos referidos tempos verbais na narrativa, propomos atividades de localização e comparação de trechos do texto. O aprofundamento nos aspectos léxico-gramaticais destacou com o apoio de videoaulas e de exercícios de prática de utilização contextualizada sobre os acontecimentos do conto.

Com essa sequência de atividades, foi possível percorrer pelos três níveis de leitura de Rose e Martin (2012), mas visando uma avaliação formativa com os estudantes, propomos atividades similares de leitura com outro exemplar de conto, as quais abrangiam questões de interpretação, de características do gênero conto e dos aspectos léxico-gramaticais anteriormente explorados. Para isso, utilizamos o conto *Story of An Hour*, de Kate Chopin (1894) que, por ser curto, possibilitou que fosse lido e analisado em uma única aula. A atividade introdutória para estudo desse conto também foi motivadora, aproximando os estudantes do tema do texto ao promover uma reflexão sobre decisões que precisam ser tomadas no decorrer da vida e sobre coisas boas e ruins que acontecem no dia a dia. Sendo assim, expomos quatro imagens de paisagens diferentes, e os seguintes questionamentos foram levantados: a) Quais dessas imagens lembram sentimentos positivos para você? Por quê?; b) Em que situação você diria que sente felicidade? Por quê?; c) Você sente que se algo mudasse na sua vida você poderia ser mais feliz?

Conforme esperado, esses questionamentos instigaram os estudantes, que ficaram curiosos com o texto após o momento “filosófico”, como eles mesmos nomearam. Logo em seguida, propôs-se uma contextualização breve sobre a temática do conto, que incluía a reflexão sobre felicidade e sobre decisões. Além disso, ainda como atividade introdutória, promovendo a pré-leitura do conto, propomos uma revisão dos cinco elementos da narrativa previamente estudados e sobre os movimentos retóricos presentes no gênero: introdução, desenvolvimento, clímax e

criação e crítica

40

conclusão¹⁵. A partir dessa contextualização, realizamos a atividade de leitura, em que os estudantes deveriam reorganizar partes do conto, que estava embaralhado¹⁶, a partir da sequência lógica da narrativa e dos movimentos retóricos estudados. Finalizada a atividade, corrigimos coletivamente para garantir que todos estivessem com o texto em ordem e para realizarem uma segunda leitura, para compreensão geral.

Em seguida, visando uma breve revisão dos aspectos léxico-gramaticais estudados previamente e recorrentes no gênero conto, desafiamos os estudantes a localizarem o maior número de verbos no *Simple Past* e no *Past Perfect* dentro de 30 segundos, instigando o engajamento da turma. Para complementar, outro aspecto léxico-gramatical explorado a partir do conto de Chopin foi o verbo modal *would* no presente e *would have* no passado. Para isso, pedimos aos alunos que circulassem todos os exemplos de *would* e *would have* presentes no texto e, então, desenvolvemos uma reflexão através da função desse aspecto de forma contextualizada: constituir hipóteses no presente e no passado, sendo essa a função que exerce em *Story of an hour*, nas possibilidades que a protagonista imagina.

Em seguida, propomos uma discussão reflexiva em língua inglesa a respeito dos desdobramentos do conto a partir das seguintes perguntas: a) O que você achou da reação da protagonista ao ouvir sobre a morte do seu marido? b) Você acha que ela realmente amava o seu marido? c) Como você imagina que era a vida da protagonista antes de sua morte?

Por fim, consideramos oportuno explorar o conceito de *plot twist* presente no conto de Chopin e que surpreende o leitor. Para isso, os estudantes foram convidados a compartilhar seus conhecimentos prévios a respeito do termo e, em seguida, uma breve explicação foi compartilhada, o que foi suficiente para o desenvolvimento de uma atividade escrita, a qual viabilizou a expansão do tópico a outros contextos. Como exercício de produção textual e prática de escrita do gênero conto, os estudantes foram solicitados a produzir o início de uma breve narrativa, mas sem o desfecho. Em seguida, deveriam trocar o que escreveram com um colega, que ficaria responsável por finalizar a história incluindo um *plot twist*. Essa atividade funcionou como uma avaliação formativa, possibilitando aos estudantes utilizarem os conceitos estudados no decorrer das aulas e a partir das leituras realizadas, de forma prática.

¹⁵ Para mais informações sobre elementos da narrativa e movimentos retóricos da narrativa ver Gancho (2002).

¹⁶ Para esta atividade, imprimimos o texto, recortamos em partes menores, considerando a organização retórica e embaralhamos essas partes, para os estudantes organizarem o texto de maneira lógica.

criação e crítica

40

2.2. Leitura e interpretação de poemas

Para a segunda parte do curso, optamos por trabalhar com poemas, o que encaramos como um desafio, pois sabíamos que os estudantes não tinham muita familiaridade com esse tipo de leitura. Para tornar a leitura mais acessível, tanto em relação aos movimentos retóricos do gênero, como à complexidade léxico-gramatical (PEREIRA; TEIXEIRA; PEREIRA, 2021; HYON, 2018), optamos pelo poema “Mirror”, de Sylvia Plath (1961), por se tratar de um poema contemporâneo, em versos livres e com uma temática relacionada a percepções de beleza, que acreditamos interessar aos estudantes. O texto selecionado é composto de 18 linhas, em verso livre e com uma exploração de linguagem figurada menor do que outros poemas famosos da literatura anglófona, até mesmo da própria autora.

Antes de se aprofundar na leitura do poema, apresentamos um *slide* em que a primeira página do conto lido nas primeiras aulas, “The Fall of The House of Usher” estava posicionado ao lado do poema de Sylvia Plath, com o intuito de despertar a atenção dos estudantes para as diferenças visuais entre as duas obras, como leiaute e extensão textual. As perguntas norteadoras dessa atividade de pré-leitura foram: a) Que tipos de textos são esses? e b) Quais diferenças você consegue apontar sobre eles?

Além disso, a fim de promover a motivação, aproximando o conteúdo à realidade dos estudantes, perguntamos se eles já haviam lido algum poema ou se lembravam de algum. As respostas, conforme previsto, indicaram pouca experiência com o gênero e algumas leituras prévias, mas sem destaque particular para algum título. Em seguida, mas ainda na etapa de pré-leitura, criamos coletivamente uma nuvem de palavras relacionadas ao termo “poesia”. Dentre as contribuições dos estudantes, foram mencionadas as palavras *rhyme*, *difficult*, *interpretation* e *feelings*, indicando o conhecimento prévio dos estudantes.

Posteriormente, como uma atividade preparatória para a leitura do poema, propomos a reprodução do vídeo *What makes a poem... a poem?* (2020)¹⁷, através do qual as características citadas pelos estudantes para a criação da nuvem de

¹⁷ Disponível em: <https://youtu.be/JwhouCNq-Fc>. O vídeo faz parte do selo TED-Ed que disponibiliza pequenas aulas em formato de animação.

criação e crítica

40

palavras foram retomadas e complementadas com a explanação sobre conceitos como formato, musicalidade e sentimentalismo.

Vale ressaltar que essa atividade oportunizou a prática de *listening* dos estudantes, então sua condução foi subdividida em etapas similares às da leitura de textos. Dessa forma, para uma atividade de *pre-listening*, perguntamos aos estudantes como eles responderam à pergunta do título, com a expectativa que eles utilizassem a atividade de nuvem de palavras como base para inferir conceitos e prever o que encontrariam no vídeo. Em seguida, reproduzimos o vídeo pela primeira vez para checarem suas previsões e pela segunda vez para responderem questões mais específicas. Para isso, receberam uma folha de perguntas optativas a respeito de aspectos poéticos abordados no vídeo, como a presença de musicalidade e de sentimentos intensos, a linguagem condensada, a similaridade com gêneros musicais e a ideia de poesia como arte. Ao final, no momento de correção coletiva, os alunos mostraram-se muito interessados na relação da poesia com a música, comentando sobre músicas que poderiam se encaixar em algumas características poéticas demonstradas no vídeo, indicando estarem engajados com o tema. Ao final, os estudantes foram convidados a complementar a nuvem de palavras que haviam criado, momento em que compartilharam ter mais clareza sobre o assunto.

Na sequência, com enfoque no poema “Mirror”, os estudantes foram questionados se conheciam o poema, a autora ou a ideia de “poema em versos livres”; no entanto, não souberam responder, então o termo “verso livre” foi brevemente conceituado e uma apresentação inicial sobre Sylvia Plath foi realizada, com a apresentação de fotos da autora e com um relato sucinto de sua biografia. Depois disso, tiveram um momento de leitura, no qual destacaram palavras familiares ou desconhecidas, seguido de uma leitura mais atenta, com questões que objetivavam a compreensão sobre os principais fatos do poema. As questões dessa atividade foram: a) Quem ou o que está sendo descrito como *silver and exact*?; b) O que o eu lírico engole imediatamente?; c) O eu lírico diz que não é *cruel, only...*?; d) Onde o eu lírico medita a maior parte do tempo? e) Quem inclina-se sobre o lago na segunda estrofe?; f) O que a mulher procura no lago?; g) Que imagem o lago reflete perfeitamente?; h) Como a mulher recompensa o lago?; i) Que transformação ocorre no lago conforme as últimas linhas?

Em seguida, fizemos uma correção oral e direcionamos a atenção dos estudantes para questões mais reflexivas, tais como a) Quem está falando no texto?; b) Por que você acha que a autora escolheu este eu lírico?; c) Sobre qual situação você acha que a autora está se referindo no poema?; d) Como você descreveria essa

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

situação em termos emocionais?. Essas perguntas de pós-leitura geraram uma discussão com a turma em relação ao poema e sua temática sobre beleza, criando assim, também, um momento de reflexão sobre o poema em comparação com a atualidade e a presença desse debate nas redes sociais.

Por fim, despertamos o interesse dos estudantes em relação às figuras de linguagem, presentes em textos literários como um todo, enfatizando o uso de metáforas no poema “Mirror”. Para tanto, explicamos brevemente sobre como as metáforas funcionam, utilizando alguns exemplos do cotidiano; a partir disso, solicitamos que os alunos procurassem no texto por algum exemplo de metáfora. Para a verificação da atividade, debatemos coletivamente se os trechos destacados pelos estudantes eram, de fato, metáforas. Ademais, pedimos uma avaliação informal dos estudantes a respeito da aula e as respostas foram muito positivas, destacando-se uma em que o estudante se mostrou contente por ter conseguido compreender um poema pela primeira vez.

Na aula seguinte, iniciamos com um jogo de perguntas e respostas (*quiz*) para retomar o conteúdo abordado nas aulas anteriores e motivar os alunos a se engajarem com o assunto. Após o jogo, os alunos receberam o poema “Sonnet 116” de William Shakespeare (1609). Este poema é uma grande afirmação sobre a natureza do amor verdadeiro, oportunizando a reflexão sobre o que é o amor através do compartilhamento de opiniões dos estudantes. Além disso, nessa oportunidade, a turma foi apresentada brevemente ao autor, do qual eles já possuíam certo conhecimento prévio. Também foram indagados se esperavam encontrar ideias semelhantes as deles no poema de Shakespeare, como uma atividade de previsão (*prediction*).

A partir daí, como parte do letramento literário, os estudantes fizeram a leitura do poema, primeiramente com um *skimming* para a compreensão geral e buscando palavras desconhecidas e posteriormente, para a resolução de exercícios de *scanning*. Nas questões de *scanning*, os alunos deveriam responder perguntas em relação às afirmações do eu lírico sobre a natureza do amor verdadeiro e a seriedade do seu argumento, para assim decifram o sentido do soneto. Conclui-se essa etapa de decifração com a discussão em voz alta sobre as respostas.

Por fim, propôs-se uma atividade reflexiva para o momento de pós-leitura com perguntas sobre o eu lírico do poema e sobre as ideias dos próprios alunos: a) Com suas próprias palavras, descreva como o eu lírico define amor e a força do amor; b) O conceito de amor do eu lírico corresponde ao que você compreende como amor?; c) Você considera que a ideia do eu lírico de amor duradouro apesar de mudanças

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

externas e desafios ainda é relevante nos dias de hoje?. Esse debate permitiu aos alunos refletirem sobre o conteúdo e fizessem ligações com sua vida pessoal, o que, conseqüentemente, os mantém motivados, encontrando sentido no que estudam.

Com o intuito de explorar a linguagem figurada presente nos gêneros literários, retomamos a explicação sobre metáfora e introduzimos o conceito de hipérbole a partir de exemplos¹⁸. Como atividade prática, os alunos foram desafiados a encontrar dois exemplos de metáfora e dois exemplos de hipérbolos presentes no poema “Sonnet 116”. Como o texto contém diversos exemplos de ambas as figuras de linguagem, os alunos obtiveram êxito na atividade, conforme compartilhado ao final do encontro.

Quando optamos por trabalhar com poema, um dos objetivos era promover a prática oral através da declamação. Para isso, desenvolvemos atividades com enfoque nos sons de conexão entre consoantes e vogais. Um dos desafios encontrados nesta etapa está relacionado ao calendário acadêmico¹⁹ da IES, que nos obrigou a fazer essa sétima aula, a qual seria destinada à conclusão do conteúdo e à revisão geral como uma atividade autoinstrucional, de forma assíncrona. Sendo assim, desenvolvemos uma folha de exercícios que foi disponibilizada de forma *online* para os estudantes fazerem individualmente. Para isso, criamos descrições detalhadas dos passos de cada atividade.

Na primeira etapa da revisão, os alunos precisavam assistir a um vídeo que explicava sobre a ligação entre sons de consoante e vogal nas palavras em língua inglesa. A partir disso, foram orientados a usar o “Sonnet 116” para a prática de pronúncia conectando as palavras conforme orientado no vídeo. Após essa prática, eles deveriam escolher um dos poemas estudados, “Mirror” ou “Sonnet 116”, assistir à declamação do poema através de vídeos do *YouTube* e praticar oralmente a declamação, considerando a ligação de consoantes com vogais. Como parte da avaliação somativa, os estudantes declamaram o poema de sua preferência na aula seguinte.

¹⁸ Para o momento de explicação usamos os seguintes exemplos (em inglês durante a aula), para metáfora: “Aquele atleta é uma máquina” e para hipérbole: “Meus pés estão me matando”. Tais exemplos são corriqueiros tanto na língua inglesa quanto portuguesa.

¹⁹ Durante o primeiro semestre de 2024, não só a UFSM, mas várias outras IES do Brasil passaram pela greve dos servidores técnico-administrativos da educação. Além disso, nesse período também, o Rio Grande do Sul passou por uma tragédia climática. Ambos os fatores demandaram alterações no calendário acadêmico da nossa instituição, o que resultou em dias acadêmicos alterados, que foi o caso da data da nossa aula.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Na segunda etapa da atividade, os alunos receberam um material de revisão geral do curso, incluindo os elementos da narrativa; os movimentos retóricos; a ideia do *plot twist*; o uso do *Simple Past* e do *Past Perfect*, com exemplos e atividades práticas, além da revisão sobre poesia, com foco em características reconhecíveis de um poema e o uso de linguagem figurada (metáfora e hipérbole).

Por fim, como encerramento do curso, e para fins de avaliação formativa, propomos no último encontro um teste organizado em duas etapas: a primeira com enfoque nas habilidades orais, com a declamação de um dos poemas estudados, e a segunda, com enfoque na leitura e produção escrita, considerando também o letramento literário, através de questões que abordassem conceitos relacionados aos gêneros.

Considerações finais

O curso desenvolvido no âmbito do Idiomas sem Fronteiras, conforme mencionamos, é para fins específicos, orientado a partir de uma prática pedagógica voltada para a interação social e que instrumentalize o estudante a identificar gêneros típicos da área, reconhecer termos específicos e ler de forma crítica; o que acreditamos ter sido alcançado a partir das atividades propostas. Os pressupostos teóricos basilares para a realização do curso consideraram o ensino de língua inglesa com base em gêneros textuais e o letramento literário de forma complementar, sendo o material elaborado em etapas, no decorrer do semestre, considerando as necessidades dos estudantes.

Ao concluirmos o curso, observamos que nossa proposta resultou em uma lógica condizente com a teoria em que nos fundamentamos, pois a elaboração e a implementação das atividades tomaram como base as etapas de antecipação, decifração e interpretação para promover o letramento literário (COSSON, 2009), vinculadas às etapas de leitura, pré-leitura, leitura e pós-leitura, de textos em língua inglesa sistematizadas por Marcuzzo (2023), as premissas para a utilização de textos literários para o ensino de língua inglesa e a seleção de textos considerando o nível de complexidade para o estudante (PEREIRA; TEIXEIRA; PEREIRA, 2021), a utilização de estratégias para a leitura instrumental de textos em língua inglesa (NUTTAL, 1996) e a organização de atividades considerando uma sequência facilitadora para o estudante, com textos autênticos, organizados a partir das fases do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, que explora o gênero como um todo antes de se

criação e crítica

40

aprofundar em partículas mais detalhadas, como os aspectos léxico-gramaticais (HYON, 2018; SANTORUM; VIAN Jr., 2024; LEFFA, 2007).

Os movimentos de leitura guiaram as atividades relacionadas a cada exemplar de gênero estudado, mas também podem ser percebidos nas atividades de apoio à leitura, como na exploração dos vídeos utilizados, ou seja, as atividades promoviam uma contextualização oportunizando a ativação de conhecimento prévio dos estudantes, buscando aproximar as temáticas à realidade deles, com o intuito de motivá-los para a leitura de gêneros literários. As atividades possibilitaram a compreensão geral dos textos, mas também o aprofundamento sobre o gênero, pois exploraram a organização retórica, distinguindo o conto do poema, e destacando aspectos léxico-gramaticais que ampliaram o conhecimento linguístico dos estudantes de forma contextualizada (DELLAGNELO; BRAGA; SOUZA, 2021). Nas atividades de pós-leitura, engajamos os estudantes a partir de debates que evocam o pensamento crítico-reflexivo dos temas abordados nos exemplares utilizados, além de promovermos a produção textual, possibilitando o emprego dos conhecimentos adquiridos nas aulas e a experimentação do gênero conto, assim como a prática oral de declamação de poemas.

Como as atividades foram criadas aos poucos, no decorrer do semestre, houve uma avaliação constante do professor em relação ao que atenderia às necessidades dos estudantes, o que consideramos positivo, pois possibilitou que todas as escolhas realizadas estivessem de acordo com as necessidades do público-alvo. Desde o primeiro momento, acreditamos que a prática literária poderia possibilitar a proposta em que nos empenhamos, tendo em vista que esta possui “uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2009, p. 16) e, ao final, conforme *feedback* dos estudantes, eles se tornaram capazes de ler textos narrativos mais longos com mais facilidade, pois passaram a “saber o que esperar” dos contos e “compreenderam pela primeira vez” um poema, tornando-se hábeis na leitura de figuras de linguagem.

Por fim, este relato possibilita tornar um pouco mais conhecido o caminho ainda não percorrido no ensino e aprendizagem de língua inglesa: a utilização de textos literários, conforme a metáfora de Pereira, Teixeira e Pereira (2021), em relação ao poema *The road not taken*. Como uma experiência inicial, o curso aqui relatado contribuiu também para a formação docente do estudante de Letras Inglês Licenciatura que ministrou as aulas, pois pôde associar duas áreas de sua formação

criação e crítica

40

- Literatura e Ensino de Línguas - que muitas vezes parecem distantes no dia a dia do professor de língua inglesa.

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M. *et al.* "O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização no Ensino Superior brasileiro". *In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 19-46.

BOTTON, A. Can Tolstoy save your marriage? *The Wall Street Journal*, 18 de dez. de 2010. Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748704828104576021713651690094>. Acesso em: 08 ago. de 2024.

BAKHTIN, M. "Os gêneros do discurso". *In: BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso.* Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p.11-10

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática.* São Paulo: Contexto, 2009.

CHAMBER THEATRE PRODUCTIONS. An Animated Biography of Edgar Allan Poe YouTube, 2 de outubro de 2020. 6min24s. Disponível em: <https://youtu.be/f7-8U8OmfMw>. Acesso em: 08 ago. 2024.

CHOPIN, K. Story of an Hour. *KateChopin.org.* Disponível em: <https://www.katechopin.org/story-hour/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

DELLAGNELO, A. C. K.; BRAGA, Junia C. F.; SOUZA, Valeska V. S. "O programa Idiomas sem Fronteiras em sua proposta pedagógica". *In: ABREU-E-LIMA, D. M. et al. Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização da educação superior e formação de professores de língua estrangeira.* Minas Gerais: Editora UFMG, 2021. p. 41-58.

GANCHÓ, C. V. *Como analisar narrativas.* São Paulo: Ática, 2002.

criação e crítica

40

GOV.BR. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/objetivos>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em: 08 ago. 2024.

HYON, S. *Introducing Genre and English for Specific Purposes*. New York: Routledge, 2018. E-book Kindle.

LEFFA, V. J. "Como produzir materiais para o ensino de línguas". In: LEFFA, V. J. (Org.): *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2007.

MARCUZZO, P. *Leitura em língua inglesa*. Santa Maria, RS: UFSM, Ed. UFSM, 2023.

NUTTAL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann, 1996.

PEREIRA, M. R.; TEIXEIRA, C. P. G.; PEREIRA, P. P. *Aprender e ensinar inglês com literatura: desafios e possibilidades*. São Paulo: Pragmatha, 2021.

PLATH, S. Mirror. *All Poetry*. Disponível em: <https://allpoetry.com/poem/8498499-Mirror-by-Sylvia-Plath>. Acesso em: 03 out. 2024.

POE, E. A. The Fall of The House of Usher. In: POE, E. A. *Edgar Allan Poe: Storyteller*. Washington: Office of English Language Programs, 2013.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres: Equinox, 2012.

SANTORUM, K.; VIAN JR, O. Uma experiência de ensino de leitura no Pibid fundamentada na pedagogia com base em gêneros de texto da escola de Sydney pelo viés da Linguística Aplicada e da Formação de Professores. *Trabalhos em Linguística*

criação e crítica

40

Aplicada, Campinas, SP, v. 63, n. 1, p. 182–194, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670339>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SHAKESPEARE, W. Sonnet 116. *All Poetry*. Disponível em: <https://allpoetry.com/Sonnet-116:--Let-me-not-to-the-marriage-of-true-minds...->. Acesso em: 26 ago. 2024.

SILVA, Luciano Franco da; PINTO, Paula Tavares. As Ted talks no curso de compreensão oral em língua inglesa do IsF. In: *Idiomas sem Fronteiras: internacionalização da educação superior e formação de professores de língua estrangeira*. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. p. 179 – 195. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/92/o/Livro_1_-_IDIOMAS_SEM_FRONTIERAS_internacionaliza%C3%A7%C3%A3o_e_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores.pdf. Acesso em: 26 nov. 2024

Submetido em: 30/08/2024

Aceito em: 02/12/2024