

LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA, UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PRIVADA

Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques¹

Vaneska Oliveira Caldas²

Fabio marques de Oliveira Neto³

RESUMO

O presente artigo apresenta uma experiência de utilização de três fragmentos de obras de Shakespeare, em uma turma do 6º ano de uma escola particular na cidade de Natal, Brasil. A metodologia da pesquisa consistiu no estudo de fragmentos das obras Macbeth, Romeu e Julieta e A Megera Domada, todos de autoria de William Shakespeare por um período de um mês (10 horas de aula) com o objetivo de desenvolver, nos estudantes, as quatro habilidades (oralidade, audição, escrita e leitura), além de despertar seus interesses por literatura, culminando com a aplicação de um questionário no qual trinta e quatro alunos expressaram suas opiniões sobre a inclusão de textos literário em suas aulas de Língua Inglesa. Os resultados indicaram que os discentes não apenas perceberam evolução em seu conhecimento de Língua Inglesa, mas também declararam estar motivados a conhecer mais sobre a literatura anglo-saxônica.

Palavras-chave: Literatura, Desenvolver habilidades, Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

A dificuldade de leitura do estudante brasileiro é uma realidade a ser enfrentada por todos os professores, sobretudo do ensino básico, sendo irrelevante a disciplina ensinada (é comum os alunos não resolverem questões de matemática ou física simplesmente por não conseguirem interpretar a questão proposta). As avaliações internacionais comprovam a pouca afinidade do estudante brasileiro com a leitura. Em 2018, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura quando comparado com outros 78 (setenta e oito) países que participaram da avaliação. Ainda segundo os resultados do PISA, 50% (cinquenta por cento) dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de leitura, resultado dois anos e meio abaixo dos países da Organização

¹Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, waleskakramer@gmail.com.

²Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vaneskacaldas@gmail.com.

³Doutor em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, fabiomarques@watfordnatal.com.br.

para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em relação ao nível de escolarização de proficiência nessa habilidade.

Os resultados internacionais são, por sua vez, ratificados por instituições nacionais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que analisou os baixos índices obtidos pelos estudantes brasileiros e destacou suas principais consequências adversas:

Esse resultado representa um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade. Na Finlândia, no Canadá e na Coreia, o índice é de 15%. O estudo mostra ainda que apenas 0,2% dos 10.961 alunos atingiu o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil (BRASIL, 2019).

Desse modo, atividades de incentivo à leitura e a busca pelo pleno letramento devem nortear tanto as práticas quotidianas docentes, quanto as políticas públicas e suas legislações pertinentes. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) deve-se compreender o letramento como uma prática que não resulte em uma concepção abstrata de linguagem. Ainda que o documento tenha sido produzido especificamente para o ensino secundário, suas determinações quanto ao ensino de Línguas estrangeiras revelam-se valiosas para os demais campos de ensino desses idiomas, como o ensino fundamental. O ensino de Línguas deve proporcionar uma visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, além de estar sempre inserida em contextos socioculturais.

Entendemos que a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico. Essa é a razão que nos leva à concepção de letramento como prática sociocultural (BRASIL, 2006, p.109).

A linguagem está associada aos contextos socioculturais em que é produzida e invariavelmente sua prática exitosa implica na necessidade de exploração das quatro habilidades discursivas: Leitura, escrita, audição e oralidade, sendo as mesmas indissociáveis nas amplas situações reais de comunicação e não devendo ser percebidas de forma isolada.

Assim, surge a necessidade de que o aprendiz seja exposto à mais ampla diversidade de gêneros textuais, para que compreenda e assimile suas estruturas, seus propósitos, autores e eventuais interlocutores. Assim, ao adquirir o conhecimento da Língua Estrangeira, o aluno estará preparado para atuar de forma eficiente e crítica nas diversas situações discursivas.

Os documentos oficiais não se furtam a propiciar orientações necessárias aos docentes, fornecendo, inclusive, exemplos dessa necessária diversidade de gêneros. Apesar dos beneplácitos dessas orientações e exemplos, constata-se que os textos literários não têm o mesmo destaque que gêneros como Anúncio publicitário ou Mensagens da Internet. O linguista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 207) lança luzes sobre essa preferência por alguns gêneros presente nos documentos oficiais: “Os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada, são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para enfeite e até para distração dos alunos”.

A possível distração dos alunos, aventada por Marcuschi para a utilização dos demais gêneros, não é observada quando são analisados os livros para o ensino de Língua Inglesa destinados ao ensino fundamental nas escolas brasileiras, que muito raramente apresentam textos literários, estabelecendo uma preferência por textos com diálogos, informativos, publicitários e entrevistas, desprezando textos que, certamente, promoveriam a aquisição do novo idioma, além de possibilitar uma reflexão crítica sobre a realidade social do estudante.

A inserção de textos de literatura nas aulas de Língua Inglesa, contribui para a aquisição de um idioma em múltiplas vertentes: Primeiramente, a contextualização do texto literário pode aumentar no aluno a percepção sobre a cultura dos personagens, e permitir que o aluno tenha contato com uma diversidade de aspectos culturais, ferramenta valiosa quando se considera que tais encontros multiculturais são cada vez mais comuns em um mundo globalizado. Por outro lado, como os textos literários dependem muito da forma para que expressem seus objetivos, o aprendiz perceberá o quanto esse fator é preponderante para que se estabeleça uma comunicação eficaz, percebendo as diversas formas de se transmitir uma mesma mensagem.

A Base Nacional Comum Curricular destaca o Inglês como língua franca e preconiza a expansão da percepção cultural do aluno advinda da aquisição desse idioma:

Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (BRASIL, 2016, p.245).

A percepção sobre as diferentes culturas será valiosa quando se considera que, certamente, os estudantes de Língua Inglesa não terão apenas encontros com falantes nativos, mas, predominantemente tais encontros ocorrerão entre pessoas que têm o Inglês como segunda língua. Em outras palavras, será o estudante brasileiro se comunicando com um japonês ou italiano e utilizando-se do Inglês. As quatro dimensões distintas de cultura são descritas por Adaskou, Britten e Fahsi (1990): O sentido estético, no qual a língua está associada com a música, a literatura e os filmes de um determinado país; o sentido sociológico, no qual a língua está vinculada às instituições e aos costumes de um povo; o sentido semântico, em que um sistema conceitual de cultura permeia a língua; e o sentido pragmático, no qual as regras sociais influenciam o tipo de linguagem a ser usado em cada ocasião.

Kramsh (1993) destaca quão importante significa preparar o aluno para a utilização de diversas formas linguísticas em distintas situações sociais. Segundo a referida autora, em uma conferência o linguista Alton Lewis Becker pediu aos participantes que escrevessem em um pedaço de papel o que ele faria em seguida. Então, ele subiu as escadas e colocou seu livro no púlpito. Alguns participantes não mencionaram as escadas enquanto outros disseram que ele subiu “lentamente”, Participantes escreveram que “ele” havia “jogado” o livro no púlpito, enquanto outros afirmaram que “o professor” colocou “suavemente” o “material” na mesa. Para Kramsh isso demonstra a variedade de escolhas que os escritores têm para transmitir uma mensagem.

Lazar (2005) postula que a utilização dos textos literários pode ter uma função educacional mais ampla ao “[...] ajudar a estimular a imaginação dos nossos estudantes, desenvolver habilidades críticas e aumentar sua consciência emocional”.

De acordo com Barthes (2004, p. 336), a literatura é “um campo completo do saber”, que “[...] põe em cena, através de textos muito diversos, todos os saberes do mundo num dado momento”. Ainda que se possa falar em exagero, Barthes aduz “[...] que só se deve ensinar literatura, pois através dela se poderiam abordar todos os saberes”.

Assim, são inúmeros os benefícios da exposição de estudantes a textos literários, fundamentais para a plena formação de cidadãos críticos. É relevante destacar que a literatura desperta a imaginação e a criatividade, aumenta a sensibilidade dos leitores mediante as emoções vividas por personagens fictícios e propicia de novas reflexões sobre a própria realidade social dos alunos. Trata-se, portanto, de fatores fundamentais para a construção identitária do indivíduo. O conhecimento de outras realidades, outras vidas, outras formas de agir e pensar são elementos fundamentais na formação de uma identidade própria. De acordo com Michèle Petit (2008, p. 38). “Sem o outro, não há sujeito [...] [a identidade] se constrói tanto num movimento centrífugo quanto centrípeto, num impulso em direção ao outro, uma ruptura de si, uma curiosidade – uma vontade às vezes feroz”.

Quanto à forma de utilização de textos nas aulas de Língua Inglesa, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) determinam que o estudo dos textos não deve apenas aprimorar as estratégias de leitura, mas procurar desenvolver harmoniosamente as quatro habilidades: oralidade, audição, escrita e leitura.

Ainda que o desenvolvimento das quatro habilidades seja um objetivo, nas escolas regulares brasileiras (públicas ou privadas) os professores priorizam a leitura em detrimento da oralidade, devido a fatores como o excesso de alunos por sala, a exiguidade de carga horária destinada à disciplina, e até mesmo as limitações nas suas formações iniciais e contínuas. Entretanto, não se pode contestar a importância da oralidade para a formação dos alunos. Invariavelmente, quando alguém questiona sobre o conhecimento de outrem em relação a um idioma a pergunta é sempre: “Você fala Inglês? você fala Francês? Você fala Italiano? [...]”.

Swain (1955) propôs a Hipótese do Output, segundo a qual os aprendizes ao tentarem produzir a língua (habilidade oral) impulsionam a percepção (*noticing*), testam suas hipóteses (com seus acertos e erros) e fazem uma reflexão sobre a língua. Assim, a aquisição de um novo idioma não ocorre apenas ao escutá-lo, mas, precipuamente

quando se tenta produzi-lo. A hipótese do Output é comprovada em pesquisas internacionais e nacionais, como revelam Caldas, Marques e Weissheimer (2018):

It is only by producing the language that the learners step out of their comfort zone, pushing the boundaries of their interlanguages, because they go from the semantic process, prevailing in the comprehension, to the syntactic process, necessary to production (CALDAS; MARQUES; WEISSHEIMER, 2018, p. 24).

A Base Nacional Comum Curricular (2016), documento produzido pelo Ministério da Educação –auto-intitulado como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica – destaca a importância da habilidade oral em Língua Inglesa para os estudantes brasileiros, pois essa habilidade possibilitaria “[...] o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo” (BRASIL, 2016, p.243).

David Nunan (1999) descreveu a habilidade de audição como a cinderela das habilidades, pois é relegada a um segundo plano quando comparada com a oralidade. Em sentido diverso, James Asher (1982) desenvolveu uma metodologia completa – Total Physical Response – fundamentada na concepção de que, nos períodos iniciais da aquisição de um novo idioma o aluno não deve falar nada, concentrando-se exclusivamente na audição da Língua alvo. As atividades de audição possibilitam aos aprendizes familiarizem-se com os sons, a entonação e o ritmo do novo idioma, bem como proporcionam aos docentes uma excelente oportunidade de demonstrar aspectos como novo vocabulário ou estruturas morfosintáticas.

A atenção dispensada por estudantes quando das suas produções escritas é maior quando comparada àquelas de produção oral. Quando se escreve, devem ser considerados fatores como, quem é o (possível) interlocutor, ortografia correta, tempo para produção (bem maior que na oralidade), grau de formalidade (desde uma simples mensagem de texto até uma carta de recomendação, por exemplo) e vocabulário a ser utilizado. Para Ramirez (1995), a produção escrita exige pensamento, reflexão e deve, no ensino de uma segunda língua, priorizar um equilíbrio entre o resultado final, e o

processo que levou a esse resultado. A Base Nacional Comum Curricular (2016) destaca as características dessa habilidade:

Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo (BRASIL, 2016, p. 244).

As opções por atividades que desenvolvem a habilidade de leitura são geralmente associadas ao ensino de estruturas gramaticais e vocabulário, mas certamente a leitura pode promover a utilização de um material cujo contexto é familiar e do interesse dos alunos, além de todo um contexto cultural sempre presente nas mensagens de texto autênticas. A Base Nacional Comum Curricular (2016) destaca as diversas possibilidades de desenvolvimento da habilidade de leitura, sobretudo com a utilização de uma variedade de gêneros textuais:

As práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (BRASIL, 2016, p. 244).

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com alunos em uma turma do 6º ano de uma escola particular na cidade de Natal, Brasil, com o total de 34 alunos que durante um período de um mês, totalizando 10 (dez) horas de aula foram expostos a fragmentos dos livros Macbeth, Romeu e Julieta e A Megera Domada, todos de autoria de William Shakespeare, com dois objetivos definidos: desenvolver as habilidades de oralidade, audição, escrita e leitura; e despertar o interesse do aluno sobre as obras literárias.

Em um primeiro momento, o professor perguntou aos alunos se eles conheciam o autor dos livros, pediu para que dissessem se já tinham ouvido falar sobre as obras, o que levou a uma menção ao filme Romeu e Julieta e aos finais da história com as mortes

dos protagonistas. O professor então pediu características dessas história e, entre outras, foi mencionado que o drama dos amores impossíveis continua atual. Só então o primeiro fragmento foi entregue aos aprendizes.

A partir de então, as aulas seguiram sempre com o propósito de integrar e desenvolver as quatro habilidades ao estudo dos fragmentos dos três livros escolhidos. A habilidade de leitura foi desenvolvida a partir de cada fragmento apresentado nas aulas, oportunidade na qual os alunos eram incentivados a examinar atentamente os textos estudados, como propósito de fundamentar suas interpretações para o mesmo, diante dos questionamentos propostos pelo professor.

A habilidade de audição foi trabalhada de duas formas: Primeiramente, alunos e professor leram parágrafos de cada trecho estudado. Em um segundo momento, os trechos dos livros estudados nas aulas eram escutados através de audiobooks disponíveis no aplicativo youtube. Depois de escutarem cada parte, os alunos responderam questões de interpretação feitas pelo professor.

A habilidade de oralidade foi trabalhada inicialmente com os alunos expressando suas opiniões sobre os textos estudados, em seguida os alunos foram orientados a produzirem seus próprios diálogos com base nesses textos e a apresentar os mesmos para a turma. Por fim, foram realizados *role-plays* com os alunos interpretando as falas dos personagens do livro.

A habilidade de escrita foi trabalhada com os alunos tendo que escrever uma redação defendendo seus pontos de vista sobre o tipo de sociedade retratada nos livros. Nesse ponto, o professor solicitou que os alunos mencionassem semelhanças e diferenças entre a realidade demonstrada no livro e suas próprias realidades, sobretudo em relação a temas como ambição e inveja (*Macbeth*); amor e suicídio (*Romeu e Julieta*), usura e direito (*A megera domada*). Os alunos apresentavam partes do trabalho a cada aula (cinco encontros no total) e o professor os orientava sobre como prosseguir, além que corrigir eventuais erros.

Ao final do período, os alunos responderam as seguintes questões norteadoras:

- 1) Você percebeu, após as aulas com as obras literárias *Macbeth*, *Romeu e Julieta* e *A Megera Domada*, que seu Inglês melhorou em termos de fala?
- 2) Você percebeu, após as aulas com as obras literárias *Macbeth*, *Romeu e Julieta* e *A Megera Domada*, que seu Inglês melhorou em termos de audição?

- 3) Você percebeu, após as aulas com as obras literárias *Macbeth*, *Romeu e Julieta* e *A Megera Domada*, que seu Inglês melhorou em termos de escrita?
- 4) Você percebeu, com as obras literárias *Macbeth*, *Romeu e Julieta* e *A Megera Domada*, que seu Inglês melhorou em termos de leitura?
- 5) Você se sente mais motivado a ler os livros *Macbeth*, *Romeu e Julieta* e *A Megera Domada*, e outras obras da literatura?
- 6) Você gostaria que outras aulas de Inglês incluíssem textos da literatura?

A opção metodológica foi por uma abordagem quantitativa e qualitativa, em outras palavras foi utilizado o método quanti-qualitativo, em que os dados quantitativos são o ponto de partida para a interpretação promovida pela razão discursiva. No que diz respeito ao método quantitativo, Minayo (2014, p.56) aduz que “[...] o uso de método quantitativo tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática”. Por sua vez, quando analisa o método qualitativo, a referida autora afirma:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2014, p. 57).

Minayo (2014, p.63) admite que se possa valer dois tanto do método quantitativo quanto do método qualitativo em uma mesma investigação científica pois “[...] elas não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto de pesquisa”.

É certo que a pesquisa, quantifica as respostas dos alunos participantes, como premissa para refletir sobre tais números e, sobretudo, melhorar o processo de ensino e aprendizagem de idiomas. Portanto, corrobora-se com a ideia de Lakatos e Marconi (2011, p.272) ao afirmarem que, “A finalidade da pesquisa científica não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos”.

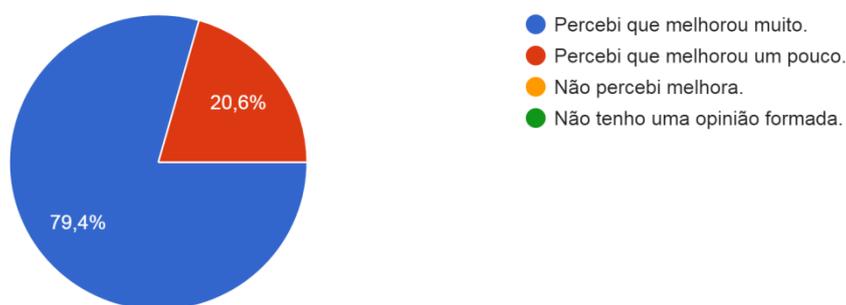
Ainda com relação à melhoria das práticas no processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa pode ser classificada como de natureza aplicada, pois tem como um de seus objetivos gerar o conhecimento para a utilização de textos literários para o desenvolvimento das quatro habilidades inseridas no ensino de uma segunda língua: oralidade, audição, escrita e leitura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através da aplicação dos questionários são apresentados a seguir, sempre acompanhados de comentários pertinentes.

Você percebeu, após as aulas com as obras literárias *Macbeth*, *Romeu e Julieta* e *A Megera Domada*, que seu Inglês melhorou em termos de fala?

34 respostas

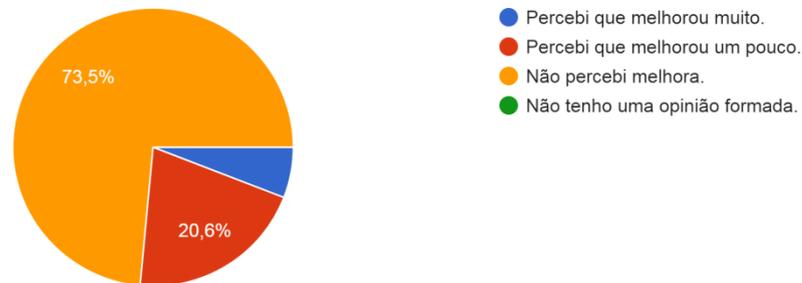


Os resultados evidenciam que, na percepção dos docentes, houve uma evolução na produção oral de todos os participantes. Essas produções, certamente, foram favorecidas pelo engajamento dos alunos nas discussões, resultado do interesse pelos temas propostos e escolhidos a partir da leitura dos fragmentos das obras selecionadas, sobretudo a ambição desmedida em *Macbeth* e o desejo de lucro característico da sociedade capitalista em *A megera Domada*.

Foi possível estabelecer relações entre as temáticas dos livros e a vida cotidiana dos alunos em termos dos problemas advindos do modelo capitalista de sociedade, ou o aumento de casos de suicídios. Durante as aulas, os alunos expressaram opiniões antagônicas sobre esses assuntos e o professor ajudou nos debates utilizando-se do quadro para destacar o novo vocabulário necessário às discussões. Ressalte-se que parte do vocabulário apresentado nos textos era desconhecida pelos alunos, o que levou a uma necessária aquisição dessas novas palavras.

Você percebeu, após as aulas com as obras literárias Macbeth, Romeu e Julieta e A Megera Domada, que seu Inglês melhorou em termos de audição?

34 respostas



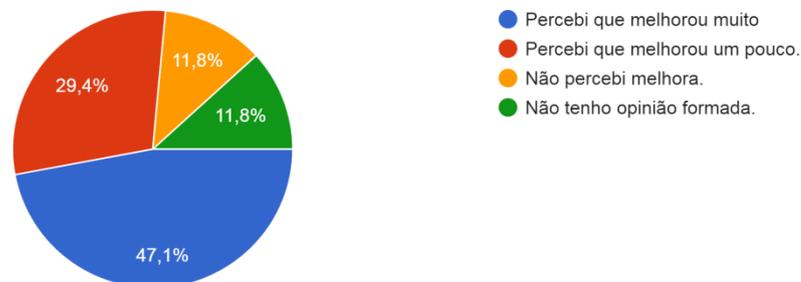
A percepção da evolução auditiva foi inexistente para a maioria dos alunos (25) e apenas sete (9) estudantes afirmaram ter percebido uma melhora nessa habilidade. O resultado é bastante surpreendente pois a cada fragmento do livro apresentado foi desenvolvida uma atividade de *role-play*, na qual os alunos liam diálogos como se fossem personagens dos livros. Além disso, os trechos estudados foram escutados pelo menos uma vez mediante a utilização do aplicativo *Youtube*.

Os objetivos desta pesquisa não permitiram uma investigação mais profunda sobre resultados tão adversos em relação ao desenvolvimento da habilidade auditiva. Para os autores deste trabalho, a hipótese é que a percepção de melhora dessa habilidade não é alcançada facilmente pelos alunos. Os exercícios de audição são, provavelmente, interpretados pelos alunos como mera preparação para a produção oral promovida pelos debates que aconteceram após aqueles exercícios.

Deste modo, quando questionados sobre a melhora nas suas habilidades auditivas, é possível que os alunos sequer tenham recordado de quais atividades foram desenvolvidas para esse fim.

Você percebeu, após as aulas com as obras literárias Macbeth, Romeu e Julieta e A Megera Domada, que seu Inglês melhorou em termos de escrita?

34 respostas

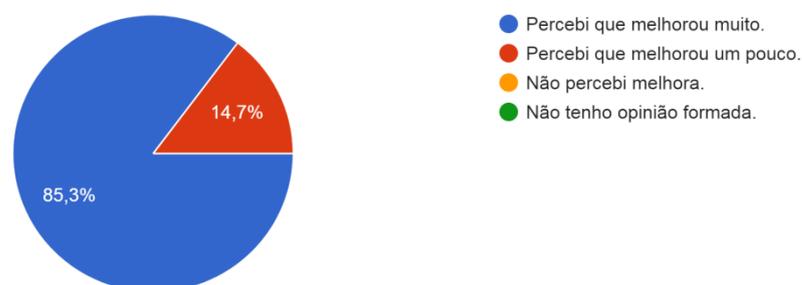


A melhora na habilidade de escrita foi percebida pela maioria dos alunos (26), e somente 8 (oito) estudantes responderam não terem opinião formada ou não terem percebido nenhum grau de desenvolvimento. A atividade escrita nem sempre é percebida como das mais interessantes pelos aprendizes, pois requer um maior esforço em termos de utilização do vocabulário adequado, escrita e re-escrita dos textos e correção dos erros apontados pelo professor.

Ainda assim, os resultados da pesquisa demonstram mudanças positivas no desenvolvimento das atividades escritas, precipuamente percebidas em aspectos como aquisição de novo vocabulário, estruturas de coesão e coerência, além de capacidade de argumentação.

Você percebeu, com as obras literárias Macbeth, Romeu e Julieta e A Megera Domada, que seu Inglês melhorou em termos de leitura?

34 respostas

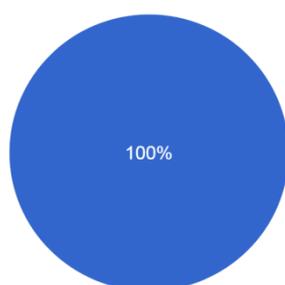


A percepção de melhora na habilidade de leitura foi registrada por todos os alunos participantes da pesquisa. É comum que os alunos relatem tal percepção, posto que as aulas tiveram como ponto de partida excertos de textos escritos – fragmentos

dos livros *Macbeth*, *Romeu e Julieta* e *A Megera Domada*, todos de autoria de William Shakespeare. Ademais, os textos revelaram-se interessantes para os alunos desde as primeiras aulas, pois eles puderam relacioná-lo com suas realidades sociais, bem como com filmes baseados nas obras estudadas. As estruturas dos diálogos estudados permitiram a evolução de aspectos que reforçam a habilidade de leitura, tais como estrutura gramatical das sentenças, novo vocabulário e elementos do discurso.

Você se sente mais motivado a ler os livros *Macbeth*, *Romeu e Julieta* e *A Megera Domada*, e outras obras da literatura?

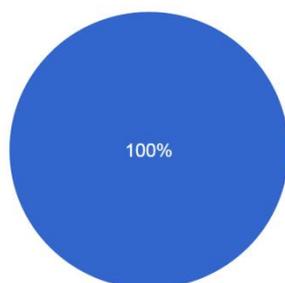
34 respostas



- Muito motivado.
- Um pouco motivado.
- Não me sinto motivado.
- Minha motivação não mudou.
- Não tenho uma opinião formada.

Você gostaria que outras aulas de Inglês incluíssem textos da literatura?

34 respostas



- Sim
- Não
- Talvez
- Não tenho uma opinião formada.

Todos os alunos responderam que se sentiram motivados a ler outras obras literárias, bem como que gostariam de que novos textos de literatura fossem inseridos nas aulas de Inglês. Inequivocadamente, a inserção desses fragmentos literários no cotidiano escolar dos aprendizes de língua inglesa motivou, nos mesmos, o interesse pela literatura e por novas aulas que seguissem o mesmo padrão. O tema das aulas revelou-se interessante para os aprendizes. Obviamente que esses resultados

dependeram também do conhecimento e da filosofia de ensino demonstrados pelo professor e dos objetivos alcançados nas aulas.

REFERÊNCIAS

ADASKOU, K.; BRITTEN, D.; FAHSI, B. Cultural content for a secondary English course for Morocco. **ELT Journal**, Oxford, v. 44, p. 3-10, jan. 1990.

ASHER, J. **Learning another language through actions**. Los Gatos, California: Sky Oaks, 1982.

BARTHES, Roland. **O grão da voz: entrevistas – 1962- 1980**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. 03 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CALDAS, Vaneska; MARQUES, Fabio; WEISSHEIMER, Janaina. Using WhatsApp to develop L2 oral production. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n.60, p. 21-38, jan./jun. 2018.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAZAR, Gillian. **Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.



MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NUNAN, David. **Second language teaching and learning.** Boston: Heinle & Heinle, 1999.

PETIT, Michele, **L'Art de lire ou comment résister à l'adversité.** Paris: Belin, 2008.

RAMIREZ, Arnulfo. **Creating context for second language acquisition theory and methods.** White Plains, Longman Publishers USA, 1995

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. In: COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara (Eds.). **Principles and practice in the study of language:** Studies in Honour of H.G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1995.